



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2015

**Maria João Claro
Oliveira**

**Memórias de Infância num Contexto de Diversidade
Cultural**



**Maria João Claro
Oliveira**

**Memórias de Infância num Contexto de Diversidade
Cultural**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ançã, Professora associada com agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Aqui deixo a dedicação deste meu trabalho ao meu anjo da guarda.
Para a minha avó Nanda, *in memoriam*, um dos maiores exemplos de
perseverança e bondade na minha vida.

o júri

presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira e
Teixeira**
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Santarém

Professor Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Concordando inteiramente com as palavras do filósofo Lao-tsé, “o agradecimento é a memória do coração”, é inevitável ter na lembrança tamanho carinho e atenção de todos aqueles que me sustentaram e incentivaram a selar mais uma etapa importante na minha formação académica. Deste modo, apesar do espaço confinado desta secção, deixo aqui algumas palavras que expressam o meu sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

À Professora Maria Helena Ançã, minha orientadora de *Seminário de Investigação Educacional*, por ter sido um dos meus pilares. Foi incansável no seu incentivo e dedicação, demonstrando sempre disponibilidade e empenho nas inúmeras leituras feitas dos meus escritos com vista ao aperfeiçoamento dos mesmos. *K tud ta correl dret na vida.*

À Professora Cooperante Conceição Santos, professora da turma de português na qual implementámos o projeto, pelas várias elucidações, pela grande capacidade de simplificar, pela compreensão e colaboração.

Aos *meus alunos*, que foram fundamentais para a realização deste estudo, pela partilha das suas histórias mirabolantes, pelas gargalhadas magnetizantes e pela colaboração.

Aos meus pais, meu porto seguro e minha força, pelos sacrifícios, pelos ensinamentos de vida e por nunca desistirem de mim. Espero que a conclusão desta etapa possa, de alguma forma, retribuir e compensar, toda a devoção e paciência. Ao meu pai pelo humor, pela coragem e determinação que o caracterizam. À minha mãe pela boa disposição, sabedoria que a preenche e pelo sentido humanitário com que nos presenteia diariamente.

Ao meu irmão, meu humorista preferido, pelas constantes atualizações relativas às tecnologias, pelas suas infindáveis brincadeiras, pela cumplicidade, pelo incentivo e pelo simples facto de existir.

Ao meu avô e à Lurdes pelo apoio incontestável, pelos conselhos sempre certos nas horas mais incertas e por acreditarem em mim mesmo com a minha delonga na conclusão desta etapa, estando continuamente a confortar-me com a ideia de que *"o rabo é sempre mais difícil de esfolar"*.

Ao Hélder, meu sempre amigo, pelos conselhos sábios, por toda a disponibilidade e prontidão, pela atenção e por estar sempre lá quando mais preciso.

Às minhas fiéis companheiras, Cátia e à Sofia, por me acompanharem desde os primórdios desta extensa caminhada, por fazerem questão de estar sempre presente, de uma forma ou de outra, nos momentos mais marcantes da minha vida e ajudarem a transformar um simples acontecimento em algo memorável. Agradeço a imensa amizade, cuidado, dedicação, confiança e alegria. Sem elas do meu lado, sem dúvida, não seria a pessoa que sou hoje. Para sempre, *uma por todas e todas por uma*.

Ao meu Tiago pelo amor, paciência e incentivo. Agradeço pelas horas que abdicou da minha companhia sem nunca me julgar ou criticar, permanecendo sempre a meu lado.

À família Peixinho, um agradecimento muito especial pelo companheirismo, pelo carinho, pela compreensão e por me motivarem à conclusão desta jornada.

A todos os meus restantes familiares e amigos, pela amizade e preocupação, e a todos aqueles que, embora não mencionados, passaram na minha vida e deram o seu contributo na concretização deste sonho. Afinal, ao jeito sugestivo de Paulo Coelho, *"o mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e correr o risco de viver os seus sonhos"*.

A todos o meu bem-haja!

palavras-chave

Imigração, diversidade linguística e cultural, memórias de infância, biografia linguística, educação intercultural

resumo

Portugal, nas últimas décadas, como efeito da globalização, adjectivou-se de multicultural, fazendo verdadeiramente valer a sua função de país de acolhimento. É natural, portanto, a existência de uma certa heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística nas escolas portuguesas.

Ora, a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos, onde implementámos o nosso estudo, não constituiu em si a exceção. Porém, constatámos que a diversidade nela existente, embora respeitada, não era devidamente valorizada.

Perante tal situação, traçámos como finalidade do estudo o desenvolvimento de uma investigação que nos concedesse um instrumento, a ser trabalhado numa aula de Português, que incide sobre a partilha de memórias de infância caminhando para a valorização e tomada de consciência do Outro linguística e culturalmente diferente. Consequentemente, esperamos contribuir para a melhor integração dos alunos provenientes de outras culturas e para a não existência de eventuais mecanismos de discriminação.

Os nossos dados foram, essencialmente, recolhidos através da análise das memórias escritas dos alunos e de uma entrevista a uma aluna cabo-verdiana, constituindo esta a sua biografia linguística.

No tratamento da informação recorremos a uma metodologia qualitativa com análise de conteúdo em que foram determinadas as categorias a conhecer: *Brincadeiras de infância*, *Locais preferidos*, *Encontros interculturais* e *Momento da infância mais saudoso*.

A *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (1995) afirma que a diversidade deve ser reconhecida como uma riqueza a aceitar e a desenvolver. “A tolerância (...) é a harmonia na diferença.” (Artigo 1.º, 1.1). Como tal, através dos resultados do nosso projeto, acreditamos que com o trabalho em torno das memórias de infância é possível fomentar uma educação intercultural que potencie a referida tolerância e forme alunos capazes de dar resposta aos novos desafios desta nossa sociedade mutável que se conjectura cada vez mais multicultural e multilingue.

keywords

Immigration, linguistic and cultural diversity, childhood memories, language biography, intercultural education

abstract

In the last decades, as a consequence of globalization, Portugal was appointed as multicultural, enforcing its function of the host country. Therefore, it is natural the existence of a certain socio-cultural heterogeneity and linguistic diversity in portuguese schools.

Now, the elementary school where we implemented our study did not set itself the exception. However, we found that the diversity existing in it, though respected, was not properly valued.

In this situation, we set out the aim of the study the development of a research granted us an instrument to be worked in a Portuguese class, that focuses on sharing childhood memories promoting the appreciation and awareness of the Other linguistically and culturally different. Consequently, we hope to contribute to a better integration of students from other cultures and the absence of any discrimination mechanisms.

Our data were collected, especially, by analyzing the written memories of students and an interview with a female Cape Verdean student, which is her language biography.

In data processing we use a qualitative methodology with a content analysis of the following categories: *Child's play*, *Favourite places*, *Intercultural Encounters* and *The most nostalgic moment of childhood*.

The *Declaration of Principles on Tolerance* (1995) states that diversity should be recognized as a richness to accept and develop. "*The tolerance (...) is harmony in difference.*" (Article 1.º, 1.1). So, through the results of our project, we believe that by working around the childhood memories is possible to promote an intercultural education that potentiates tolerance and educate such students able to respond to the new challenges of our constant changing society that is becoming even more multicultural and multilingual.

Índice

Índice de Quadros	I
Índice de Tabelas	II
Índice de Gráficos	III
Índice de Figuras.....	IV
Índice de Anexos	V
Lista de Acrónimos e Siglas	VII
Introdução	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
Capítulo I – Portugal Multicultural	9
Nota introdutória	10
1.1 Breve história da imigração em Portugal.....	10
1.2 Principais medidas legislativas relativas à imigração em Portugal	18
Síntese.....	28
Capítulo II – A escola face à diversidade cultural	31
Nota introdutória	32
2.1 Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas.....	33
2.2 Educação intercultural	40
Síntese.....	51
Capítulo III – Um olhar sobre os conceitos-chave: Memórias de infância e Biografia linguística	53
Nota introdutória	54
3.1 Método (auto)biográfico em educação	55
3.1.1 Memórias de infância	62
3.1.2 Biografia linguística	71
Síntese.....	78
PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....	81
Capítulo IV – Enquadramento Metodológico.....	83
Nota introdutória	84
4.1 Delineação do estudo	84

4.2 Caracterização do contexto educativo	86
4.3 Caracterização do público-alvo	88
4.4 Metodologia de investigação.....	91
4.5 Técnica e instrumentos de recolha de dados	95
4.5.1 Ficha de trabalho: <i>Memórias</i>	96
4.5.2 Inquérito por entrevista	100
4.6 Descrição da intervenção	103
Síntese.....	109
Capítulo V – Análise dos Dados e Interpretação dos Resultados.....	111
Nota introdutória	112
5.1 Metodologia de análise dos dados.....	112
5.2 Análise dos dados e discussão dos resultados.....	117
5.2.1 Categoria 1: <i>Brincadeiras de infância</i>	118
5.2.2 Categoria 2: <i>Locais preferidos</i>	122
5.2.3 Categoria 3: <i>Encontros interculturais</i>	124
5.2.4 Categoria 4: <i>Momento de infância mais saudosos</i>	128
Síntese.....	131
Considerações Finais.....	135
Referências Bibliográficas	145
Anexos	169

Índice de Quadros

Quadro 1 – Contributo para a construção do conceito do(a) professor(a) inter/multicultural (Stoer, 2008, p. 143)	48
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Alunos que entregaram/não entregaram a ficha de trabalho	118
Tabela 2 – Brincadeiras/jogos de infância preferidos dos alunos	120
Tabela 3 – Locais onde os alunos gostam de brincar.....	123
Tabela 4 – Encontros interculturais dos alunos	125

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Principais nacionalidades da população estrangeira residente em Portugal, em 2013 (SEF, 2014, p. 10)	15
Gráfico 2 – Habilitações literárias dos encarregados de educação.....	89
Gráfico 3 – Sexo do público-alvo	90
Gráfico 4 – Idade do público-alvo	90

Índice de Figuras

Figura 1 – Distribuição geográfica da população estrangeira residente em Portugal, em 2013 (SEF, 2014, p. 12)	17
Figura 2 – Logotipo SOS Racismo	20
Figura 3 – Portugal “colorido” pela riqueza da multiculturalidade	33
Figura 4 – Logotipo da Fundação Cultura de Paz, UNESCO	51
Figura 5 – Texto biográfico da aluna cabo-verdiana (A3)	106
Figura 6 – <i>Design</i> metodológico do estudo.....	108

Índice de Anexos

Anexo 1 – Plano de aula do dia 13 de março de 2013	170
Anexo 2 – Ficha de trabalho: <i>Memórias</i>	173
Anexo 3 – Ficha de trabalho: A1	176
Anexo 4 – Ficha de trabalho: A2	179
Anexo 5 – Ficha de trabalho: A3	182
Anexo 6 – Ficha de trabalho: A4	183
Anexo 7 – Ficha de trabalho: A5	186
Anexo 8 – Ficha de trabalho: A6	189
Anexo 9 – Ficha de trabalho: A7	191
Anexo 10 – Ficha de trabalho: A8	194
Anexo 11 – Ficha de trabalho: A9	198
Anexo 12 – Ficha de trabalho: A10	201
Anexo 13 – Ficha de trabalho: A11	204
Anexo 14 – Ficha de trabalho: A12	207
Anexo 15 – Ficha de trabalho: A13	210
Anexo 16 – Ficha de trabalho: A14	213
Anexo 17 – Ficha de trabalho: A15	216
Anexo 18 – Ficha de trabalho: A16	219
Anexo 19 – Ficha de trabalho: A17	222

Anexo 20 – Ficha de trabalho: A18	223
Anexo 21 – Ficha de trabalho: A19	226
Anexo 22 – Pedido de autorização dirigido ao Encarregado de Educação.....	230
Anexo 23 – Guião da entrevista à aluna cabo-verdiana (A3).....	231
Anexo 24 – Transcrições da entrevista à aluna cabo-verdiana (A3)	233
Anexo 25 – Domínios possíveis de aplicação da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977, p. 35)	241
Anexo 26 – Alunos que entregaram/não entregaram a planificação, o texto e a lista de verificação	243
Anexo 27 – Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 1	244
Anexo 28 – Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 2	247
Anexo 29 – Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 3	249
Anexo 30 – Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 4	251
Anexo 31 – Explicação de algumas das brincadeiras dos alunos.....	253

Lista de Acrónimos e Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º CEB – 3.º Ciclo do Ensino Básico

AC – Análise de Conteúdo

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AERA – *American Educational Research Association*

APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural

CEE – Comunidade Económica Europeia

CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

CNNs – Crianças Não Nativas

CSH – Ciência Sociais e Humanas

DGIDC – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

ERASMUS – *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*

L2 – Língua Segunda

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NAP – Núcleo de Artes Plásticas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE – Projeto Educativo

PEL – Portfolio Europeu de Línguas

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PREDI – Projeto de Educação Intercultural

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RIFA – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*

UE – União Europeia

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Introdução

Introdução

“Man’s mind, once stretched by a new idea, never regains its original dimensions”¹ (Oliver Wendell Holmes)

Primeiramente, gostaríamos de sublinhar que o presente relatório surge no decurso do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Ançã.

O nosso estudo, inserido na temática do Seminário de Investigação Educacional B1 e B2² - *Diversidade Linguística e Cultural* (DLC) -, proveio de uma das experiências de estágio quando trabalhámos com uma turma de 6.º ano, no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada B2. Mais concretamente, brotou no momento de uma aula de Português em que incidimos sobre uma atividade de escrita aferente às memórias de infância dos alunos e constatámos um interesse acrescido dos mesmos em comparar as suas brincadeiras de infância, os locais onde brincavam e os momentos que recordavam com mais saudade. Destacou-se, em particular, uma aluna cabo-verdiana pela unicidade das suas memórias.

Assentamos que a peculiaridade de estarmos na presença de outras línguas e culturas não é exclusiva da nossa realidade pedagógica. Tal sucede porque, nas últimas décadas, com a alteração do sentido dos movimentos migratórios, Portugal adjectiva-se de multicultural, fazendo verdadeiramente valer a sua função de país de acolhimento. E, sendo assim, é natural a existência de uma certa heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística nas escolas portuguesas, algo que o Ministério da Educação e Ciência (MEC) reconhece como uma riqueza singular (Soares, Guerra, Fisher, Ribeiro, Duarte, André & Perdigão, 2005).

Neste sentido, definimos a nossa problemática de investigação ao constatar que a escola onde estagiámos é marcada por uma dimensão multilinguística e multicultural sortida, visto termos alunos de nacionalidade cabo-verdiana, moldava, chinesa e brasileira

¹ Extraído de *Goodreads* - <http://www.goodreads.com/quotes/24189-man-s-mind-once-stretched-by-a-new-idea-never-regains>

² B1 e B2 – relativo ao 1.º e 2.º semestre, respetivamente.

e de etnia cigana. Porém, apesar de respeitada, tal diversidade não é devidamente valorizada.

Como tal, a importância do presente trabalho resulta da necessidade de desenvolver um instrumento que, tendo por base a escrita orientada e a partilha das memórias de infância dos alunos, preconiza a valorização e tomada de consciência da existência do Outro linguística e culturalmente diferente, na disciplina de Português. Salientamos que esta escrita e posterior partilha das memórias, estando enraizada no método (auto)biográfico, beneficia o aluno de uma reflexão em torno da sua própria existência e das relações que estabelece com os outros através da recapitulação das suas experiências passadas nas várias esferas da vida, possibilitando o seu reposicionamento perante a realidade, perante si próprio e perante os outros.

Como complemento, lembramos que o trabalho de produção escrita, para muitas das crianças e jovens, encerra uma série de obstáculos, começando pelo facto de estes não descortinarem ganhos cognitivo e afetivo (Pereira & Graça, 2012). Nesta lógica, como os alunos não encaram o seu trabalho como uma “produção de si mesmo”, julgamos que o nosso instrumento, de carácter mais pessoal, ao subsistir do resgate das memórias subjetivas da infância de cada aluno assume-se como algo que, à partida, vislumbra todo o significado para eles.

As motivações que nortearam a determinação do nosso tema de trabalho foram várias. Em primeiro lugar, o facto de o relatório se integrar na área da DLC foi algo que captou de imediato a nossa atenção. Isto porque, para além de apreciar conhecer novas culturas, a investigadora, no ano letivo 2009/2010, teve a oportunidade de participar no programa *Campus Europae*, uma mobilidade ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) vivida no Luxemburgo, que objetiva combinar o desenvolvimento pessoal, científico e académico com experiências que alargam o potencial de empregabilidade internacional. Durante esse período de intercâmbio teve o privilégio de estabelecer um enorme contacto com outras línguas e culturas, assim como a verdadeira noção de quão árduo pode vir a ser o processo de integração não só ao nível académico, mas também ao nível socio-afetivo. Realçamos igualmente que a realidade multicultural das escolas portuguesas é-nos muito próxima, visto que temos vindo a lidar com tal característica ao longo da nossa intervenção

proporcionada pela Prática Pedagógica Supervisionada B1 e B2. Outro aspeto importante foi, sem dúvida, a frequência das aulas da unidade curricular Didática da Língua Portuguesa que nos permitiu compreender que o trabalho levado a cabo pelo professor com a escrita, para tentar suprimir parte das inúmeras dificuldades sentidas, deverá associar o envolvimento afetivo do aluno à sua construção de saberes. Ora, a escrita de memórias de infância dos alunos é um exemplo de um instrumento que procura abraçar tal princípio. Por fim, uma outra motivação de cunho pessoal muito forte corresponde ao nosso especial gosto em resgatar as próprias reminiscências e, a par do que o nosso âmago espelha, materializá-las sob a forma de escrita.

Possuímos, então, como foco principal promover a interculturalidade criando momentos de partilha e comparação das vivências dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), de modo a que a diversidade e, simultaneamente, a singularidade de cada um seja valorizada. Posto isto, apontamos os seguintes objetivos do estudo:

- ♦ Promover, com recurso às produções escritas das memórias dos alunos, momentos de partilha das várias experiências dos mesmos;
- ♦ Promover a DLC refletindo sobre a interculturalidade, através das memórias escritas dos alunos.

Com efeito, outro dos propósitos do nosso projeto passa por dar resposta às duas grandes questões de investigação, apresentadas no seguimento.

- ♦ Será proveitosa ou de que forma é que a escrita planificada de memórias permite criar momentos de partilha de experiências e de promoção da DLC?
- ♦ De que modo as memórias de infância podem ser uma estratégia de valorização da cultura dos alunos de Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM), numa escola do 2.º CEB, e de reflexão para a DLC?

Assim, acreditamos veemente que o nosso trabalho com a escrita e partilha das memórias de infância veicula um educar pela dimensão do sensível, considerando que a diversidade humana é algo mais para ser sentido do que propriamente entendido. Para tal efeito, é necessário que o próprio aprendente se torne “plural” em si mesmo, ao modo

sugestivo de Fernando Pessoa: “*Sejamos, pois, plurais como o universo*” (Farmhouse, 2008, p. 42)!

A premência em serem levados a cabo trabalhos deste género nas escolas é passível de ser justificada através do artigo 23.º da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* que enuncia que o ensino deve estar “*sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro*”. Neste prisma, é reconfortante notar que a escola é encarada como um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os falantes das várias línguas e culturas.

Além disso, como agentes de ação educativa temos de ter em conta que a heterogeneidade descrita é uma realidade nas escolas portuguesas e, portanto, convém que se coloque de parte as aparências carcomidas da educação tradicional e monocultural e se fomenta uma educação intercultural que valoriza todas as línguas e culturas presentes numa sala de aula, combatendo e/ou evitando preconceitos e intolerância perante a diferença e facilitando a integração dos demais.

Concernentemente à estrutura da dissertação, esta consubstancia-se em duas grandes partes intituladas *Enquadramento Teórico* e *Estudo Empírico*, respetivamente. A primeira parte distribui-se em três capítulos que se desenvolvem da seguinte forma:

- ♦ Capítulo I – *Portugal Multicultural* – inicialmente, tecemos uma breve apresentação da história da imigração em Portugal e elencamos determinadas políticas de integração adotadas perante a diversidade sentida;
- ♦ Capítulo II – *A escola face à diversidade* – neste capítulo debruçamo-nos sobre a questão da diversidade linguística presente nas escolas portuguesas e rematamos com a indicação de que o modelo da educação intercultural se assume como o mais eficaz na valorização do pluralismo existente;
- ♦ Capítulo III – *Um olhar sobre os conceitos-chave: Memórias de infância e Biografia linguística* – neste espaço consideramos relevante abordar o método (auto)biográfico, em particular, as memórias de infância e a biografia linguística, para explicitar a sua importância, na medida em que

ambos se destacam como as principais ferramentas utilizadas na nossa investigação.

A segunda parte do nosso trabalho encontra-se organizada em dois capítulos, os quais passamos aqui a apresentar:

- ♦ Capítulo VI – *Enquadramento Metodológico* – expomos uma caracterização do contexto pedagógico e dos participantes na investigação. E, depois de darmos a conhecer a metodologia de investigação que privilegiamos, tal como a técnica e os instrumentos de recolha de dados, faremos uma descrição da nossa intervenção;
- ♦ Capítulo V – *Análise e Interpretação dos Dados* – indicamos o modelo de análise de dados eleito e, posteriormente, procedemos à análise e interpretação do conteúdo obtido, com base nas categorias de análise por nós delineadas.

Para finalizar, aduzimos as conclusões e considerações indagadas com a nossa investigação. Serão também elencadas as limitações do estudo e eventuais perspetivas a serem desenvolvidas no porvir da investigação educacional no âmbito que descrevemos. E, ainda, refletiremos sobre os contributos da presente investigação científica no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, visto ser, essencialmente, através desse autodistanciamento que nos capacitamos para efetuar uma melhor análise e interpretação da atuação prestada.

Parte 1

Enquadramento Teórico

Capítulo I

Portugal Multicultural

*“Não me chames estrangeiro, só porque nasci muito longe
ou porque tem outro nome essa terra de onde venho.*

*Não me chames estrangeiro porque foi diferente o seio ou
porque ouvi na infância outros contos noutras línguas.*

(...)

*Não me chames estrangeiro, nem perguntes donde venho; é
melhor saber onde vamos e onde nos leva o tempo.*

(...)

*Não me chames estrangeiro; olha-me nos olhos
muito para lá do ódio, do egoísmo e do medo,
e verás que sou um homem, não posso ser estrangeiro.”*

(Rafael Amor, s/d., citado por ACIDI, 2008, p. 27)

Capítulo I – *Portugal Multicultural*

Nota introdutória

Desde tempos imemoriais que o Homem sente necessidade de se deslocar em busca de meios de subsistência. Por isso, é que, para Rocha-Trindade (1995), as migrações são um fenómeno tão antigo quanto o da formação dos primeiros grupos humanos. O próprio povoamento do planeta deve-se a esta constatação que muda de um modo definitivo a essência das culturas, das raças e das línguas.

Acontece que, num passado relativamente recente, este fenómeno tem verificado uma certa projeção, pelo facto de não se revelar um caso isolado mas um reflexo da interdependência económica, política, social e cultural que se estabelecem entre as comunidades (Sérgio, 2007).

Deste modo, neste primeiro subcapítulo faremos uma breve resenha histórica sobre a imigração em Portugal, que, segundo Neves (2004, p. 77), “*é um dos casos mais interessantes da história mundial da migração*”. E no subcapítulo seguinte apresentamos o posicionamento de alguns organismos face às políticas sociais e medidas legislativas com a finalidade da plena integração dos imigrantes.

1.1 Breve história da imigração em Portugal

De um modo mais conciso, apraz-nos referir que o tema central do presente subcapítulo recai sobre a sumária caracterização dos movimentos populacionais ocorridos em território português até à atualidade, aflorando-se superficialmente algumas das causas e consequências que lhes estão associadas. Em acréscimo, este é rematado com a breve alusão à composição da sociedade portuguesa, dos dias de hoje, em termos da estrutura populacional de estrangeiros residentes.

Uma das três componentes da dinâmica demográfica ou populacional, mais especificamente, a aferente às migrações, é vista como algo que se repercute à escala mundial, tendo a sua história sido escrita desde os tempos que remontam os primórdios da humanidade. Correntemente, as migrações, um dos assuntos mais polémicos e mediáticos do mundo cada vez mais globalizado, têm levado milhões de indivíduos a deixarem para trás as suas origens para embarcar numa aventura de fim desconhecido, mas plena de

riscos e incertezas, sendo estes frequentemente movidos por situações de pobreza extrema, desemprego, desagregação ambiental, guerra, violência, repressão política, social, religiosa e cultural³.

No caso de Portugal, podemos afirmar que este se assumiu, predominantemente, como um país de emigração desde o começo do movimento dos descobrimentos até à década de sessenta do século XX, “*onde os fluxos migratórios registavam um saldo claramente negativo*” (SEF, 2012, p. 15). Todavia, acusa-se, igualmente, a existência de fluxos imigratórios, por exemplo, através da importação de escravos, sobretudo africanos, também datados desde o, primeiramente, referido período histórico (Rato, 2001). Salientando que a sua população, tendo em memória o fenómeno da miscigenação sentido em Portugal, foi sendo configurada com o contributo de diversas nacionalidades, nomeadamente, autóctones, muçulmanos, judeus, genoveses, ingleses, espanhóis e franceses (Lages, Policarpo, Marques, Matos & António, 2006).

Na decorrência natural dos acontecimentos, a partir do século XVIII, dá-se o término da imigração forçada para Portugal. Algo que, na centúria seguinte, veio a contribuir para os valores irrisórios dos fluxos imigratórios. Tal ocorrência verificou-se ao nível demográfico e não económico, sendo de realçar a afluência de cidadãos provenientes de Espanha, Reino Unido, Alemanha e França, até meados do século XX, associados à exploração mineira e à dinamização dos mercados de comercialização do famoso vinho do Porto (Rato, 2001).

No mesmo século, entre os anos sessenta e setenta, um movimento imigratório se principia com a gradual abertura da economia portuguesa, com a carência de mão-de-obra, causada pelo êxodo emigratório para a Europa, e com o recrutamento de militares para as guerras coloniais. Neste seguimento, a referida corrente imigratória trouxe indivíduos residentes nas colónias portuguesas, destacando a do Arquipélago de Cabo Verde, que viram, em Portugal, a possibilidade de ocupar um emprego, embora não qualificado, entretanto disponível devido à citada saída populacional. Em contrapartida, outros dos seus compatriotas ainda se estabeleceram com a finalidade de prosseguir estudos, de exercer

³ Cf. *Migrações: I Parte* - <http://www.ami.org.pt/media/pdf/migracoes1.pdf>

uma profissão considerada liberal ou de enveredar pelo ramo dos negócios (Rocha-Trindade, 2001).

Na revolucionária segunda metade da década de setenta, podemos aferir que a sociedade portuguesa ficou historicamente marcada pela Revolução de 25 de Abril de 1974. Este acontecimento traduziu-se na alteração do regime político português, no sequente findar da guerra do ultramar e na descolonização dos cinco territórios africanos, que vieram a construir os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), assinaladamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Apesar de ainda, neste período, ter ocorrido um certo retrocesso na imigração de índole europeia, em parte, devido aos aspetos perniciosos originários da crise petrolífera que se vinha a enfrentar, houve uma compensação, em termos demográficos e económicos, por um lado, pelo facto de os exilados portugueses na Europa terem regressado e, por outro, pela independência das colónias proporcionar o retorno de, aproximadamente, seiscentos mil portugueses (Rato, 2001).

Convém frisar que a narração de acontecimentos notáveis em termos imigratórios é bastante recente. Neste sentido,

se excluirmos os fluxos migratórios que ocorreram durante o tempo do Império, nomeadamente os migrantes cabo-verdianos que chegaram a Portugal continental nos anos sessenta e inícios dos anos setenta, podemos afirmar que o ciclo de imigração contemporâneo se iniciou na segunda metade da década de 70, com a chegada maciça de pessoas providas das ex-colónias (Lages et al, 2006, p. 62-63).

Dando prossecução ao que foi indicado no parágrafo precedente, mais concretamente, nos anos oitenta surge-nos o início da segunda fase do dito ciclo com um “*aumento exponencial e atípico do número de estrangeiros residentes em Portugal.*” (SEF, 2012, p. 15). Este período, de um modo muito sintético, caracterizou-se pelo referido crescimento da população estrangeira a viver em Portugal “*com uma média de 6,4% ao ano*” (Baganha & Marques, 2001, citado por Lages et al, 2006, p. 64) e pela panóplia de nacionalidades dos imigrantes, parcialmente, refletida pelo incremento substancial de asiáticos (fundamentalmente chineses), de sul-americanos (sobretudo providos do Brasil) e das comunidades oriundas dos PALOP (Rato, 2001).

É, igualmente, relevante apontar que a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, acelerou a internacionalização da economia portuguesa e atraiu para o país a migração laboral das fontes tradicionais de fornecimento de mão-de-obra. “*Em 1990, o número total de estrangeiros legalmente residentes em Portugal era de 107 767, 42% dos quais de África, 29% da Europa e 16% da América do Sul*” (Lages *et al*, 2006, p. 64).

Seja de que forma se realize a integração, como iremos pormenorizar no capítulo seguinte, esta deve ser encarada como um processo gradual através do qual os imigrantes participam na vida económica, social, cívica e cultural do país de acolhimento. Todavia, este ideal nem sempre é praticável, nomeadamente, devido a fatores como a pobreza, falta de trabalho, situação de ilegalidade, falta de assistência médica e social, desestruturação familiar, clivagens culturais, desconhecimento legal, exploração e abuso laboral, desconhecimento da língua e xenofobia, que contribuem, por seu turno, para a exclusão social das populações imigrantes⁴. Como foi o caso da referida esmagadora maioria dos imigrantes africanos em Portugal que se submeteram a condições de trabalho precárias e salários incrivelmente baixos. Muitos desses imigrantes permanecem durante anos a fio “*num limbo de exclusão permanente, concentrando-se em bairros pobres das periferias das grandes cidades, pernoitando nos estaleiros de construção civil onde a maioria trabalha, ou dormindo em abrigos e na rua.*”⁵

Um outro acontecimento que veio a contribuir para a fluência dos fluxos migratórios anteriormente descritos deu-se no limiar dos anos noventa, em 1991, com a assinatura de Portugal do tratado intergovernamental denominado *Schengen*. Uma política de abertura de fronteiras e livre circulação de pessoas entre os países signatários que viabiliza, por exemplo, uma maior facilidade em contactar com outros povos, bem como a dissuasão da imigração clandestina.

A década retratada constituiu-se, anuindo com Lages *et al* (2006), como uma nova fase do citado ciclo migratório, na qual se verificou um desenvolvimento positivo da população estrangeira residente, atingindo mesmo uma taxa de crescimento anual de cerca

⁴ Cf. *Migrações: I Parte* - <http://www.ami.org.pt/media/pdf/migracoes1.pdf>

⁵ Extraído de *Migrações: I Parte* - <http://www.ami.org.pt/media/pdf/migracoes1.pdf>

de 7%. Em acréscimo, nesta época realça-se a particular e larga evolução da população oriunda de África e da Europa, representando inclusivamente, em 1998, 75,7% da população estrangeira total (29,3% de origem europeia e 46,4% de origem africana) (*ibidem*).

No virar do milénio assistiu-se a uma súbita e inesperada modificação na paisagem imigratória em Portugal. “*Após a consolidação da imigração de origem europeia e dos Países de Língua Oficial Portuguesa, Portugal passou a atrair também imigrantes económicos de múltiplas origens, inclusive de países com os quais não tinha laços privilegiados*” (Lages *et al*, 2006, p. 65). Neste seguimento, destacam-se novos fluxos provenientes da Ásia Central e do Leste Europeu, como resultado da queda da ex-União Soviética e da instabilidade económica e social daí gerada. Mais especificamente, na primeira década do referido período, caracterizado pelo crescimento sustentado da comunidade estrangeira residente denota-se a chegada de um número superior a 120 000 cidadãos oriundos da vaga de imigrantes da Europa de Leste, assumindo as cotas superiores das estatísticas da imigração em Portugal os imigrantes ucranianos, romenos, moldavos e russos (SEF, 2012).

Apesar da motivação maior desta vaga migratória ser de ordem económica, não podemos descurar o facto de os vários cidadãos possuírem uma relativa facilidade no que respeita à fixação de residência em território português, à sua legalização e obtenção de trabalho, algo que não sucedia noutros países europeus (Ferreira & Ançã, 2013). Mais, a maior parte destes novos imigrantes chegaram a Portugal com um elevado nível de habilitações literárias, “*mas as barreiras linguísticas e a falta de reconhecimento das suas competências académicas e profissionais fez com que a maioria tivesse pouco mais oportunidades que as que foram dadas aos imigrantes dos PALOP.*”⁶

Segundo o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (RIFA), relativo ao ano 2012, de um modo conciso, em Portugal verificou-se um crescimento exponencial do número de estrangeiros residentes desde a década de sessenta até aos últimos anos. Todavia, acordando com o RIFA 2013, salientamos que a população estrangeira residente em Portugal totalizava 401 320 cidadãos, volume que apura um declínio de 3,8% em

⁶ Extraído de *Migrações: I Parte* - <http://www.ami.org.pt/media/pdf/migracoes1.pdf>

comparação com o ano precedente. Nesta lógica, muito possivelmente, tal ocorrência irá encetar um novo ciclo na história da imigração em Portugal, no qual se constata uma inversão da tendência face à progressão ocorrida na primeira década do século XXI, sendo conjecturados como principais fatores explicativos: “a aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de estrangeiros residentes, a alteração de fluxos migratórios” (SEF, 2014, p. 10) e também a consequência da manifesta crise económica e financeira que paira sobre as diversas nações.

Como é possível visualizar no Gráfico 1, comparativamente aos dados emitidos no *RIFA 2012*, a estrutura das dez nacionalidades mais representativas da população imigrante em Portugal, no passado ano de 2013, permanece idêntica.

Verificamos que a nacionalidade brasileira é a que se mantém como a maior comunidade estrangeira residente, contando com um total de 92 120 cidadãos, seguindo-se a cabo-verdiana (42 401), a ucraniana (41 091) e a romena (34 204) (SEF, 2014).

Principais nacionalidades da população estrangeira residente em Portugal, em 2013

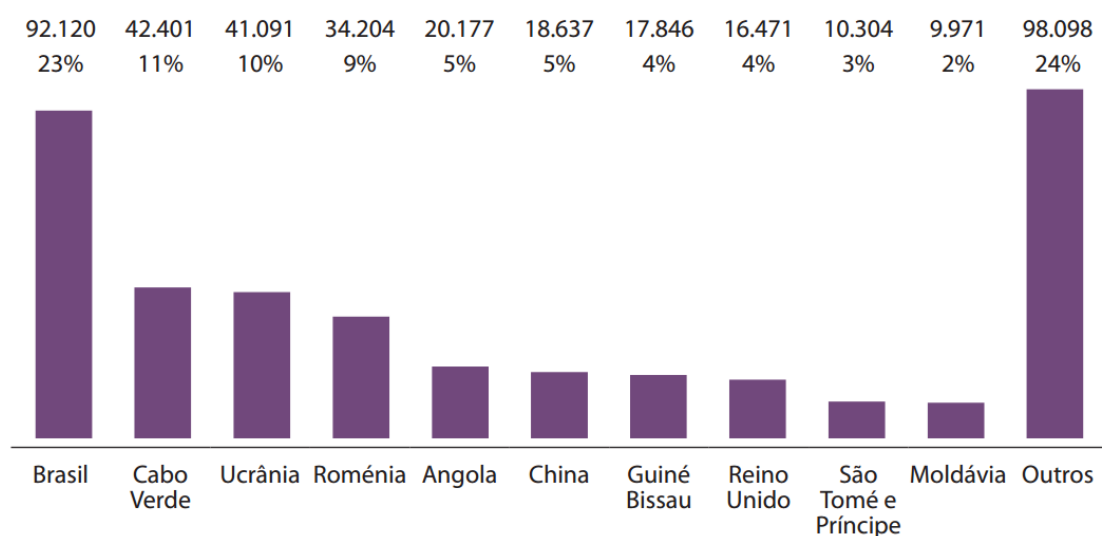


Gráfico 1 – Principais nacionalidades da população estrangeira residente em Portugal, em 2013 (SEF, 2014, p. 10)

De referir que a vaga de imigração oriunda do Brasil é considerada mais heterogénea, do ponto de vista das qualificações literárias profissionais, do que as populações africanas e da Europa de Leste. Porém,

*apesar de todas as dificuldades, a verdade é que a comunidade brasileira teve um acolhimento diferente das restantes. Sem dúvida graças às grandes afinidades culturais que Brasil e Portugal partilham e ao facto dos portugueses não reconhecerem nos brasileiros aquelas que são consideradas as principais razões para encarar a população imigrante como ameaçadora, nomeadamente a instabilidade económica, os preconceitos racistas e securitários e conservadorismo social.*⁷

Daqui depreendemos que a língua portuguesa (LP) e a proximidade cultural constituíram-se como dois fatores que permitem uma maior qualidade ao nível da integração. À vista disso, consideramos necessário estar atento às múltiplas formas de viver e sentir a LP, principalmente por parte daqueles que detêm uma experiência histórica, social, cultural e linguística distinta da dos autóctones. Neste sentido, apuramos que a questão da integração dos estrangeiros passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de competências na língua do país de acolhimento que viabiliza a criação de laços afetivos com a nova pátria (Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007).

No que concerne à representatividade da população estrangeira proveniente de países de língua oficial portuguesa, notificamos que esta corresponde a 41,9%, sobressaindo as nacionalidades brasileira (23%), cabo-verdiana (10,6%) e angolana (5%) (*ibidem*).

Quanto à distribuição geográfica da população em destaque, como se demonstra na Figura 1 da próxima página, verifica-se uma maior concentração na zona do litoral, colocando a tónica nos distritos de Lisboa (176 963), Faro (58 839) e Setúbal (41 711) (SEF, 2014). Curiosamente, o somatório do número de estrangeiros do trio distrital exposto perfaz um total de 277 513 cidadãos (69,2%), em comparação com o universo de 401 320. Existem, efetivamente, outros distritos preferenciais mas que possuem um numeral de imigrantes mais reduzido, como sendo os casos do distrito do Porto (23 701), Leiria (15 076), Santarém (12 509) e Aveiro (12 566). Ora, é compreensível o porquê dos imigrantes

⁷ Extraído de *Migrações: I Parte* - <http://www.ami.org.pt/media/pdf/migracoes1.pdf>

selecionarem determinados locais em detrimento de outros, uma vez que os referidos coincidem com as áreas onde se centraliza uma forte parte da atividade económica portuguesa. Contudo, os estrangeiros ocupam outras zonas por todo o país e respetivas ilhas (*ibidem*).

Distribuição geográfica da população estrangeira residente em Portugal, em 2013

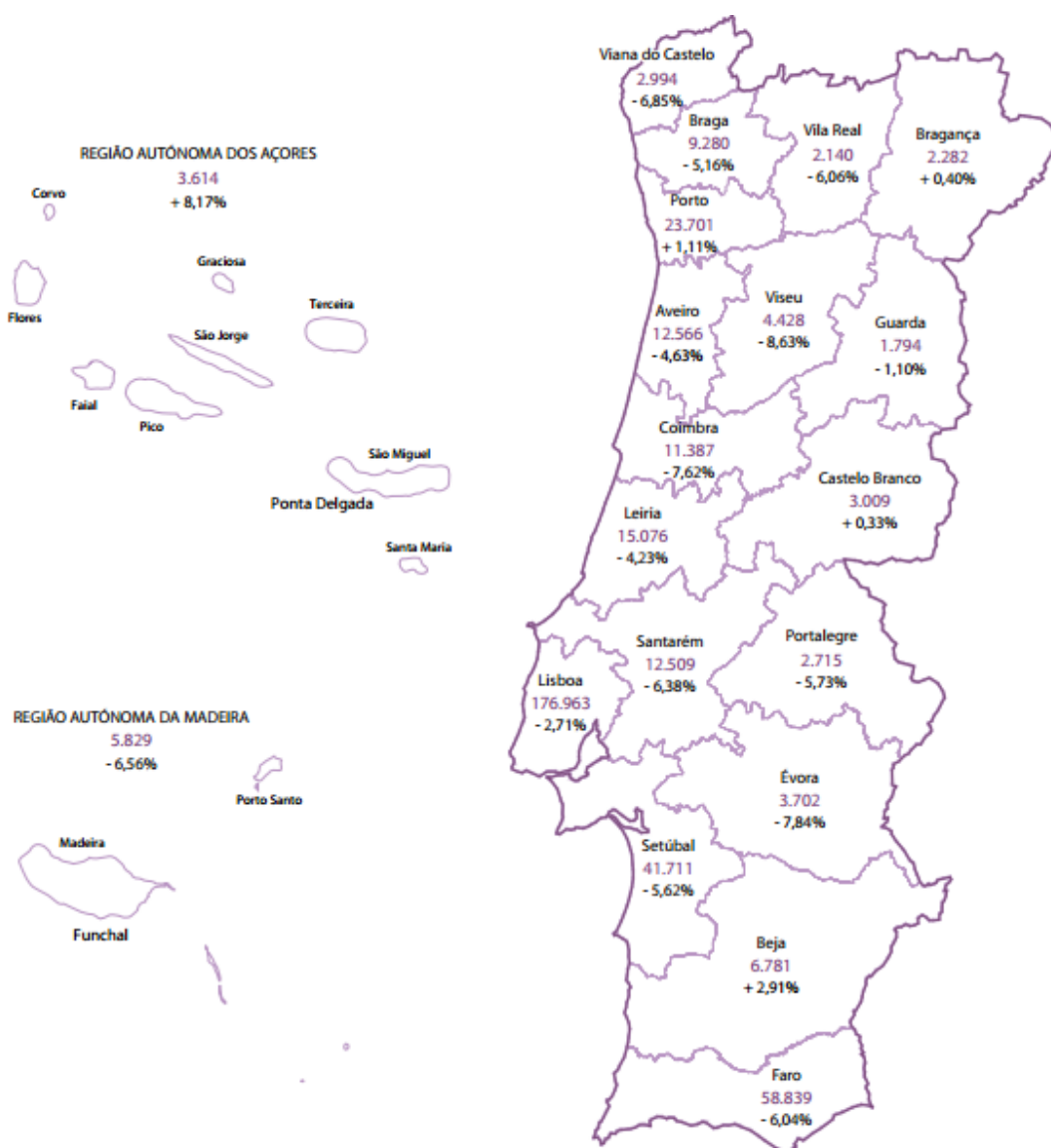


Figura 1 - Distribuição geográfica da população estrangeira residente em Portugal, em 2013 (SEF, 2014, p. 12)

Tal como sucedeu noutros países europeus, é notório o interesse e empenho de Portugal, do ponto de vista legal, na integração das populações imigrantes e das minorias étnicas na comunidade, de forma a respeitar as suas culturas e tradições identitárias. Segue-se assim a apresentação das principais medidas legislativas e políticas de integração adotadas por Portugal.

1.2 Principais medidas legislativas relativas à imigração em Portugal

Portugal, um país sobretudo de emigração, ao descobrir a sua vocação de país de acolhimento, contribuiu, indubitavelmente, para a heterogénea configuração linguística e cultural da sua sociedade atual.

Com o intuito de se proceder à necessária integração de cidadãos de outras nacionalidades e de se efetuar uma melhor gestão da dita diversidade étnica nas sociedades emerge uma série de reações políticas e sociais que vão desde, por exemplo, a antidiscriminação e a simplificação do acesso à residência de longa duração e reagrupamento familiar à aquisição da nacionalidade para cidadãos de países terceiros que residem legalmente no país e respetivos filhos nascidos em Portugal, e, por conseguinte, aos sistemas de ensino (Niessen, Huddleston, Citron, Geddes & Jacobs, 2007).

Segundo a publicação da edição portuguesa do *Índex de Políticas de Integração de Migrantes*, é de se ressaltar que o processo de integração, apesar de ser específico a cada indivíduo e comunidade local, é afetado pela estrutura legal e política. Assim, o Estado pode intervir na remoção de obstáculos e na obtenção de resultados iguais e “*iguais condições enquanto membros, investindo na participação activa de todos, no exercício de direitos e responsabilidades comparáveis e na aquisição de competências interculturais.*” (Niessen *et al.*, 2007, p. 4).

Neste sentido, Portugal esboçou um quadro jurídico composto por políticas e medidas que sustentam a sua condição de país de imigração, passamos então a elencar as de maior relevância.

Em março de 1991, uma das decisões da dianteira com o fito de se promover socialmente as comunidades étnicas num contexto de educação multicultural foi a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Entreculturas –

da responsabilidade do Ministério da Educação (ME). O Entreculturas foi particularmente concebido para desenvolver e promover, no âmbito do sistema educativo, projetos e programas interministeriais que cultivem os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas. Também lhe compete garantir o *“apoio técnico especializado à concretização de projetos e programas sectoriais, no âmbito do sistema educativo, mediante solicitação dos organismos na dependência do Ministro da Educação, nomeadamente em matéria de produção de conteúdos de formação multicultural.”* (Despacho Normativo n.º 5/2001, 1 de fevereiro).

No ano de 1993, desencadeou-se o Projeto de Educação Intercultural (PREDI), um outro eixo de atividades do Entreculturas, com a pretensão de apelar à educação intercultural *“valorizando os diferentes saberes e culturas e apoiando os alunos e as suas famílias ao nível social e psicológico.”* (Sérgio, 2007, p. 33).

De igual modo, é de se valorizar o incentivo à fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI), a qual partilha o mesmo objetivo com o Entreculturas e recorre a diversos modos de atuação para o concretizar, sublinhando, por exemplo, ações de formação de professores e outros agentes educativos, com vista ao aperfeiçoamento da sua competência profissional e pedagógica, no domínio da educação intercultural e *“promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e de estudantes e os serviços de apoio locais”*⁸.

Em finais 1995, foi criado o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, que visa, sobretudo, criar condições para a implementação e coordenação de políticas públicas de integração, potenciando a consciencialização da importância do bom acolhimento dos imigrantes que procuram estabelecer-se no país. A sua missão passa por integrar os imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, afirmar a participação e colaboração das associações que os representam, dos parceiros sociais e das instituições de solidariedade social na determinação das políticas de integração social e de combate à exclusão, *“assim como*

⁸ Extraído de *Associação de Professores para a Educação Intercultural* - <https://sites.google.com/site/apedinet/a-apedi/objetivos>

acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.” (Art.º 1º, n.º 2, Decreto-lei n.º 251/2002). Tal opção de desenho institucional ao transpor a responsabilidade da política de integração para o centro do Governo espelha a relevância que lhe foi atribuída e a visão global e integradora das várias áreas temáticas que lhe subjazem. *“Ao invés de colocar esta função sob a tutela da Segurança interna ou do Trabalho e assuntos sociais, assume-se como temática transversal a todas as áreas do governo”* (Marques, 2010, s/p). Curiosamente, o Entreculturas, em 2004, é integrado no ACIME.

No seguimento, pretende-se realçar a existência de uma associação sem fins lucrativos designada SOS Racismo, que embora date a sua existência em 1990, só em 1996 é que lhe foi atribuído o estatuto de utilidade pública. A esta associação denota-se a sua ação contra práticas racistas ou xenófobas em Portugal, almejando uma sociedade mais justa, igualitária e intercultural na qual todos os nacionais e estrangeiros possam usufruir dos mesmos direitos de cidadania⁹.



Figura 2 – Logotipo SOS Racismo
(<http://www.sosracismo.pt/>)

Segundo SOS Racismo, um dos fortes pilares da política de integração assenta na área educacional. Neste prisma, o sistema carece de uma remodelação para que seja possível implementar a ideal educação intercultural, na qual as diferenças culturais são igualmente valorizadas num diálogo de mútuo respeito (AAVV, 2002).

O Rendimento Mínimo Garantido surgiu, em 1997, como um instrumento de combate à exclusão social e à pobreza quer para o povo português quer para os imigrantes com residência legalizada em situação de carência económica. Num momento posterior, o seu sucessor Rendimento Social de Inserção assume-se como uma medida de proteção

⁹ Cf. *SOS Racismo* - www.sosracismo.pt

social para apoiar as pessoas que se encontrem em situação de grave carência económica e em risco de exclusão social, proporcionando-lhe condições mínimas de subsistência¹⁰.

Em 1999, aponta-se um outro marco notável com a aprovação de uma lei antidiscriminação (Lei n.º 134/99, de 28 de agosto) que alude para a proibição de práticas discriminatórias com base na cor, nacionalidade ou origem étnica, fundando-se a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (CICDR). Tal Comissão, à qual cabe acompanhar a aplicação da lei em questão, posteriormente, com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 251/2002, passou a integrar na estrutura do ACIME. A CICDR objetiva prevenir e proibir a discriminação racial nas suas variadas formas e sancionar a prática de atos que se traduzam na violação de direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de direitos económicos, sociais ou culturais, por quaisquer pessoas, em razão da sua pertença a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica¹¹.

Além disso, assinala-se a existência de outros meios jurídicos vigentes que apoiam o combate ao racismo e à discriminação, entre os quais se atribui especial enfoque para os princípios da Constituição da República Portuguesa, que asseguram a todos os estrangeiros legalmente residentes (nos art.ºs 13.º e 15.º), o direito civil social e económico, excetuando o político. O art.º 13.º não somente refere que todos os cidadãos detêm a mesma dignidade social e que são considerados iguais perante a lei, mas também que ninguém pode ser discriminado, independentemente da sua ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Em 2001, é gerado o Programa Escolhas, um programa de âmbito nacional que já conta com quatro fases de desenvolvimento: de 2004 a 2006 (Escolhas 2.ª Geração), de 2007 a 2009 (Escolhas 3.ª Geração), de 2010 a 2012 (Escolhas 4.ª Geração) e 2013 a 2015 (Escolhas 5.ª Geração). Este programa, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e fundido no ACIDI, possui um eixo fundamental na área dos descendentes de imigrantes e

¹⁰ Cf. *Segurança Social: Rendimento Social de Inserção* - <http://www4.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

¹¹ Cf. *CICDR: Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial* - <http://www.acidi.gov.pt/acidi-i-p/-comissao-para-a-igualdade-e-contra-a-discriminacao-racial---cicdr>

mobilizando um investimento substancial de recursos financeiros e humanos, num movimento com parcerias locais, pretende continuar a ser um dos mais poderosos instrumentos das políticas sociais a favor da integração dos imigrantes na sociedade portuguesa¹².

Mais recentemente, surge o Decreto-lei n.º 167/2007, de 3 de maio, o qual aprova a orgânica do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). E, no que concerne ao ACIDI, o mesmo deriva da fusão do ACIME, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas. Com a demarcada reestruturação o Governo concentra, num instituto público, as atribuições dispersas por vários organismos, permitindo unir meios humanos necessários e especializados numa resposta conjunta aos desafios que se direcionam para o acolhimento e a integração dos imigrantes, assim como numa maior eficácia na promoção do diálogo intercultural e inter-religioso. Os sete princípios chave do ACIDI, explanados no livro institucional *Mais Diversidade Mais Humanidade* (2009, p. 11), são igualdade (“reconhecer e garantir os mesmos direitos e oportunidades”), diálogo (“promover uma comunicação efetiva”), cidadania (“promover a participação activa no exercício dos direitos e dos deveres”), hospitalidade (“saber acolher a diversidade”), interculturalidade (“enriquecer no encontro das diferenças”), proximidade (“encurtar as distâncias para conhecer e responder melhor”) e iniciativa (“atenção e capacidade de antecipação”).

Prosseguindo com o tema em destaque, adimos que o Conselho de Ministros decretou a Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, a qual aprova o regime jurídico de entrada, permanência e saída de estrangeiros do território nacional, com o objetivo de balizar a imigração legal e de prevenir e combater a imigração ilegal. Entretanto, a citada lei foi republicada em anexo à Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto, com o propósito de estabelecer uma harmonização de normas mínimas comuns que consintam uma maior convergência ao nível das políticas da União Europeia (UE) em matéria de controlo de fronteiras, de política de asilo e imigração.

¹² Cf. *Programa Escolhas* - <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>

Sublinha-se, igualmente, o *Plano de Integração de Imigrantes* que foi criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de maio, e vigorou no período de 2007 a 2009. Este plano inicial veio dar resposta à urgência de um plano global e de largo espectro que reunisse os objetivos e compromissos setoriais do Estado português para acolher e integrar os imigrantes. De forma a assegurar o respeito pelos direitos dos imigrantes, promover a coesão social e a igualdade de oportunidades e favorecer a integração dos imigrantes, bem como o diálogo intercultural, tornou-se imperativo dar uma prossecução a esta orientação política adotando, assim, um novo Plano para a Integração, denominado *II Plano de Integração de Imigrantes (2010-2013)*. Frisa-se ainda que na estruturação deste novo Plano, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 17 de setembro, são de se avultar as áreas da diversidade e interculturalidade (anteriormente organizadas como eixo transversal), da proteção e integração dos imigrantes em situação de desemprego e, de uma forma especial, a dos idosos imigrantes. “Esta última visa responder a um desafio crescente da imigração em Portugal e antecede a preparação de ações e medidas para o ano europeu para o envelhecimento ativo e solidariedade intergeracional, que se prevê para 2012” (ACIDI, 2010, s/p.).

Nos dias de hoje, o conhecido ACIDI passa a designar-se Alto Comissariado para as Migrações (ACM), sendo este consagrado no Decreto-lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro. A criação e evolução desta estrutura visa acompanhar o perfil migratório de Portugal. Desta maneira,

a promoção da imagem externa de Portugal enquanto destino de migrações, a visão conjunta entre os movimentos de imigração e emigração, a ligação entre políticas de vistos e políticas de captação e retenção de talento, e a formação dos descendentes de imigrantes para o emprego e para uma cidadania comum constituem algumas áreas vitais da referida lógica de governação proativa, transversal e integrada. (ibidem).

No seguimento, vamos elencar algumas das atribuições pertinentes ao ACM, visíveis no art.º 3.º do referenciado Decreto-lei, que intentam dar voz a esta recente dimensão das políticas migratórias. A saber:

h) Garantir o acesso dos imigrantes, suas associações e outras comunidades a toda a informação relevante par ao exercício dos seus direitos e deveres de cidadania;
(...)

k) Promover o diálogo, a inovação e a educação intercultural e inter-religiosa, designadamente através do apoio ao associativismo e de ações de valorização da interação positiva e da diversidade cultural, num quadro de consideração mútua e de respeito pelas normas legais e constitucionais;

l) Combater todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, independentemente do meio em que ocorram, através de ações, campanhas ou eventos de sensibilização da opinião pública, bem como através do processamento das contraordenações previstas na lei;

m) Favorecer a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da cultura portuguesa por parte dos imigrantes, tendo em vista a sua melhor integração social, profissional e cívica;

(...)

p) Desenvolver programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e grupo étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional, o reforço da empregabilidade e a dinamização comunitária e cidadania.

No que concerne ao sistema educativo, no seguimento, evidenciar-se-á alguma regulamentação nacional gerada pelo Estado e pelo MEC, objetivando favorecer uma melhor integração e formação das crianças não nativas (CNNs) nas escolas portuguesas.

Antes de mais, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), embora revogado, declara que o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no país. “*Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.*” (ibidem, p. 31).

Se tivermos em linha de conta o facto de as minorias linguísticas existentes em Portugal serem predominantemente dos PALOP, o uso do Português, nestes casos, é considerado incipiente e, como tal, no caso do Português como língua não materna, as incorreções linguísticas e as incongruências no uso desta língua são mais elevadas. Em contrapartida, as crianças terão mais facilidade em dominar o Português por possuírem os

crioulos como língua materna, os quais têm uma forte componente oral e um fraco enraizamento ao nível da escrita (Silva & Gonçalves, 2011).

Relativamente à Constituição da República, esta delibera no art.º 74º, 1 que *“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”*, e, no art.º 74, 2, alínea j, que *“na realização da política de ensino incumbe ao Estado: (...) assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino”*. Em acréscimo, o sistema educativo português projeta assim uma educação pela *“igualdade, em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem”* (Soares et al., 2005, p. 9).

Quanto ao ME, o qual, até então, tem aprovado uma panóplia de Leis e Decretos-lei, atribuímos especial relevo para a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, e a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Os objetivos do ensino básico encontram-se patenteados no art.º 7º e, como tal, singularizam-se as alíneas f) e o) que estipulam *“fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”* e *“criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos”*, respetivamente.

O Decreto-lei n.º 6/2001 assume-se como sendo o primeiro documento a reconhecer a LP como língua segunda (L2). E o mesmo prescreve, no art.º 8.º, que *“as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”*.

A Lei n.º 105/2001, que determina o estatuto legal do mediador sociocultural, decreta no art.º 1.º, 1 a criação da figura de mediador sociocultural, *“que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e de coesão social”*, e, por outro lado, no art.º 2.º, 1 que *“o mediador sociocultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e inclusão social.”*

O Decreto-lei n.º 227/2005, que estabelece um inovador regime de equivalências de habilitações estrangeiras, *“surge com o intuito de clarificar, simplificar e agilizar o processo de instrução dos pedidos, ao mesmo tempo que contribui para o aprofundamento da autonomia das escolas e desenvolvimento de actividades de apoio efetivo aos alunos com PLNM”* (Sérgio, 2007, p. 36).

O apoio educativo, no Despacho n.º 1348/2005 (2.ª série), ponto 2, é definido como o conjunto de estratégias e atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, de modo a coadjuvar todos os alunos na aquisição de competências e, por efeito, atingir o sucesso educativo. Acrescenta-se ainda que, no ponto 4 do mesmo Despacho, o citado apoio pode manifestar-se em variadas modalidades, como por exemplo, *“programas de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo”* (alínea c)) e *“Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”* (alínea d)).

Em 2006, como mais uma medida de apoio à escolarização das CNNs, advém o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, no qual se deliberam os princípios de atuação e normas orientadoras para a *“implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”* (art.º 1.º, 1), sendo estes aplicados aos alunos dos três ciclos do ensino básico, cuja língua materna não seja o português. Para tal, de acordo com o art.º 2.º, criaram-se, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), três níveis de proficiência linguística – iniciação, intermédio e avançado, consoante o resultado da avaliação diagnóstica aferente às competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. Desta forma, os aprendentes que se encontrem nos níveis de iniciação e intermédio deverão beneficiar de um bloco de noventa minutos para desenvolver atividades de PLNM, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Já os alunos do nível avançado consideram-se aptos no domínio da LP, permitindo-lhes acompanhar o currículo nacional.

Assomam-se também outros acervos documentais preparados pelo MEC, tais como: *A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, o qual integra uma série de princípios orientadores da ação pedagógica; *O Documento Orientador - Português Língua*

Não Materna no Currículo Nacional, que expressa linhas orientadoras que devem “presidir à tomada de decisões para responder às novas realidades escolares e avançar com medidas que possibilitem a eficaz integração dos alunos (...), garantindo o domínio suficiente da língua como veículo de todos os saberes escolares” (Soares et al., 2005, p. 4); As *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*, homologado em 2008, que se constitui como o documento curricular de referência para o PLNM, podendo ser utilizado no ensino básico com as respetivas adaptações à faixa etária dos alunos, visto que se encontra estruturado por níveis de proficiência linguística e por áreas temáticas; E as *Orientações Nacionais: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas* que se não só analisa a proficiência dos alunos para, posteriormente, os inserir num dos três grupos estabelecidos pelo Despacho Normativo n.º 7/2006, como também se afirma como um programa de apoio em português que fornece diretrizes para a integração das minorias, procurando criar turmas bilingues não somente para combater o insucesso escolar das CNNs, mas também para sensibilizar para a compreensão intercultural.

Do mesmo modo, temos o projeto *Metas de Aprendizagem* que se concretiza no estabelecimento de parâmetros que “definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem a alcançar em cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar”¹³. Mais recentemente, passaram-se a designar metas curriculares, sendo estas homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, e definidas enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores pelo Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. A sua construção associada à uniformização curricular surge como uma opção estratégica que visa proporcionar a todos os alunos, por via da escolaridade, o que é essencial aprender em cada disciplina, enaltecendo assim o princípio da igualdade de oportunidades. Apontamos ainda que dispõem de metas curriculares os “países que procuram uma aproximação de políticas educativas, com particular destaque para as de avaliação dos sistemas de ensino, através de programas como o PISA, o TIMSS e o PIRLS”¹⁴.

¹³ Extraído de *Metas de Aprendizagem* - <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

¹⁴ Extraído de *Texto de enquadramento das Metas Curriculares* - file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/texto_enquadramento_metas.pdf

Posto isto, apesar de não revelarmos na integralidade as várias medidas legislativas e políticas adotadas por Portugal para uma melhor integração dos imigrantes, no *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009*, estas possuíram uma avaliação positiva por parte das Nações Unidas. Portugal é assim reconhecido como o país melhor classificado na atribuição de direitos e serviços aos estrangeiros residentes, estando as suas iniciativas na integração de imigrantes na vanguarda da Europa e do mundo. Curiosamente,

o relatório de ONU de 2009 parte de uma constatação: "Para muitas pessoas em todo o mundo, sair da sua cidade natal ou da sua aldeia, poderá ser a melhor - ou, às vezes, a única opção para melhorar as suas oportunidades de vida." E tem um objectivo ambicioso: levar os governos a fazerem o contrário do que muitos têm praticado, alargando os "canais de entrada existentes para que mais trabalhadores possam emigrar", embora mantendo o sistema de quotas. E dando-lhes direitos, entre eles o de não permanecerem ilegais. Com as migrações garante-se mais riqueza, maior circulação de ideias e troca de culturas e, por isso, mais desenvolvimento humano, defende a ONU.¹⁵

Em contrapartida, mesmo com este louvor, consideramos que Portugal, até ao momento, ainda está a aprender a ser país de acolhimento de imigrantes e que as suas políticas e medidas de integração podem vir a ser melhor desenvolvidas e consolidadas. Isto porque *“no século XXI, a política de imigração será um dos indicadores que definirá cada sociedade: “diz-me que política de imigração tens e dir-te-ei quem és”. E cada uma das nossas sociedades precisa de estar atenta, para que um dia não se envergonhe de quem é.”* (Marques, 2010, s/p).

Síntese

No discorrer deste capítulo procurámos, *grosso modo*, apresentar uma breve história da imigração em Portugal, na tentativa de encontrar uma justificação para a configuração da nossa atual sociedade heterogénea quer ao nível cultural, quer ao nível linguístico. Salientando que cerca de metade da população estrangeira em Portugal é oriunda de países de língua oficial portuguesa, mais concretamente, do Brasil, Cabo Verde,

¹⁵ Extraído de *Relatório da ONU classifica Portugal como o 1.º em políticas de integração* - <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4d42e5f09a032/relatorio-da-onu-classifica-portugal-como-o-1o-em-politicas-de-integracao>

Angola e Guiné-Bissau (SEF, 2013). Além disso, atribuímos especial enfoque às políticas de imigração e medidas adotadas em Portugal aferentes ao acolhimento, cultura e língua, educação, solidariedade e segurança social, racismo e discriminação, descendentes de imigrantes, entre outras, para fazer face aos desafios despoletados pela multiculturalidade visível na sociedade e nas várias escolas portuguesas.

Capítulo II

A escola face à diversidade

*“Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso,
Pero al menos se puede formar a los niños
Para ser respetuosos
Hacia las diferencias,
Que son lo único que nos permite aprender.
Si todos fuéramos iguales,
No podríamos ofrecernos nada unos a otros.”*

(Yehudi Menuhin, s/d., citado por Alonso, 2006, p. 859)

Capítulo II – *A escola face à diversidade*

Nota introdutória

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística que atualmente se manifesta na população escolar portuguesa é fruto de uma continuação dos fluxos migratórios, do reagrupamento familiar e do nascimento de novos descendentes já em Portugal (Machado, Matias & Leal, 2005).

Perante este desafio multicultural para as nossas escolas, principalmente nas áreas metropolitanas das grandes cidades, como verificámos no Capítulo I, onde se concentra uma maior percentagem de imigrantes e seus descendentes, torna-se premente pensar num ensino que aponta para a flexibilização de práticas pedagógicas a fim de integrarem a DLC e, especificamente, terem em linha de conta que o domínio da LP desempenha um papel estruturante na aprendizagem de todo o currículo em Portugal (Silva & Gonçalves, 2011).

A par disso, no mundo em que vivemos caracterizado pela mobilidade, diversidade e conflitos regionais e internacionais, há uma necessidade crescente em educar para a cidadania e para a diversidade, assegurando o crescimento de todos na solidariedade, compreensão, respeito mútuo e tolerância. Um dos meios a nosso dispor para tornar exequível a situação descrita e que polariza o princípio da interculturalidade, um dos fios condutores do ACIDI “*que se afirma no cruzamento e miscigenação cultural, sem aniquilamentos, nem imposições, propondo o acolhimento do “outro” e a transformação de ambos com esse encontro*” (Farmhouse, 2008, p. 42), é, sem dúvida, a educação intercultural.

A constatação desta realidade conduz-nos, neste capítulo, a perspetivar a situação das escolas portuguesas e a repensar o papel dos professores atribuindo especial ênfase à educação intercultural como sustentáculo dos direitos humanos, da democracia e da cultura de paz e como um meio eficaz para a construção de um Portugal cada vez mais coeso e plural.

2.1 Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas

Como já discurremos anteriormente, a par da nova ordem mundial que se instaura, mediante as transformações tecnológicas, a globalização da economia e a mundialização da cultura, um outro fenómeno que tem sido preponderante na constituição da sociedade portuguesa dita plural é a imigração. *“De direção dupla, envolve, pois, os que chegam e os que acolhem e integram, exigindo o esforço de ambas as partes na partilha e compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas.”* (Grosso, Tavares & Tavares, 2008, p. 5).

Diante de este contexto, crianças das mais variadas origens sociais, culturais e linguísticas têm vindo a enriquecer as escolas portuguesas, colocando, por exemplo, o desafio de *“identificar e caracterizar não só os grupos culturais em presença, mas também de conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística que lhes é peculiar”* (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p. 3-4).

Enfatizamos que o termo diversidade linguística é utilizado quando se evidencia a coexistência de falantes de línguas diferentes, tratando-se de uma situação pontual ou estável. *“A diversidade linguística deve ser valorizada e apoiada, tendo presente, principalmente, que o contacto entre falantes com línguas diversas é vantajoso para o reconhecimento da identidade de cada um e para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.”* (Mateus, Pereira & Fishcher, 2003-2005, p. 5).

O *Documento Orientador* (2005), no ponto 2.1 *Evolução da imigração*, informa que o último relatório da Rede Eurydice – EU (2004) relativo à população imigrante estudantil em trinta países da Europa revela que no sistema de ensino português existem cerca de 90 000 estudantes de outras nacionalidades. O maior número de alunos concentra-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com um total de 36 730 alunos, seguido do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB), com 19 065 alunos. No que concerne à diversidade



Figura 3 – Portugal
“colorido” pela riqueza da
multiculturalidade
(http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Inter_cultura/3_PI_Cap6.pdf)

linguística, as escolas públicas portuguesas são frequentadas por estudantes de cento e vinte nacionalidades, com oitenta línguas faladas pelos alunos em casa.

Mais recentemente, no ano letivo 2008/2009, o sistema educativo contou com um decréscimo para 77 019 crianças e jovens inscritos cuja língua materna não é o português, cerca de cinquenta nacionalidades, dos quais 87% frequentam a escola pública (CNE, 2010).

Atendendo ao tamanho do universo estudantil de imigrantes é lamentável saber que, apesar de Portugal ter sido reconhecido como o melhor dos novos países de imigração relativamente às políticas da educação, alguns autores afirmam que em determinadas situações, mesmo fazendo a Lei de Bases do Sistema Educativo alusão à educação para a cidadania e igualdade efetiva de oportunidades, a escola tem tomado parte das características hegemónicas da cultura dominante (Reste & Ançã, 2012). Algo que quer dizer que, embora a UE tenha determinado que os estados membros possuem a obrigação de acolherem, nas mesmas condições que os nacionais, as crianças e jovens estrangeiros, tal *“preocupação apregoada não tem sido directamente proporcional à prática exercida”* (Pires, 2007, citado por Reste & Ançã, 2012, p. 33).

Neste sentido, indagamos que, em Portugal, a educação intercultural não tem sido praticável na sua plenitude, visto que, tal como referencia Maria do Carmo Vieira da Silva (2002), no remate do seu estudo, a escola é discriminadora, sendo o alvo os alunos das minorias culturais e étnicas. Acrescenta também que as marcas de etnicidade penalizam fortemente os alunos, em especial, os negros e os ciganos. *“Indiretamente, acabam também por penalizar as próprias famílias africanas e ciganas, que são “acusadas” de desfavorecidas, analfabetas e desagregadas, pelo que os seus filhos são olhados mais em função destas situações do que das suas reais capacidades cognitivas e afetivas”* (Silva, s/d., p. 3). Por outras palavras, a existência de padrões de diferença social e cultural prejudicam bastante as crianças e jovens das culturas ditas minoritárias que divergem da norma, ou seja, branco, católico, urbano e português-luso (Stoer, 2008). Daqui depreendemos que os traços físicos, como a cor da pele, a religião, as maneiras de estar e os valores são exemplos das tais marcas de etnicidade passíveis de discriminação, no sentido pejorativo da palavra.

Um outro aspeto característico da etnicidade é a língua, o qual merece a nossa atenção nos próximos momentos dada a sua pertinência. Assim, debruçando-nos, particularmente, sobre este conceito notamos que não é estável, antes se altera e marca a sua evolução ao longo do tempo e da história, sendo esta evolução “*paralela à do organismo social que a criou*” (Cunha & Cintra, 2000, p. 1). E, por outro lado, o conceito de língua não pode possuir uma única aceção pelo facto de depender da perspectiva linguística e sociolinguística que os vários autores defendem.

Para Galisson e Coste (1983, p. 442), citando Saussure (1916), o termo em destaque é entendido como todo um sistema específico de signos articulados, “*que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo*”.

A língua é considerada o sistema ou a organização que estrutura a fala que é, por sua vez, um ato individual de inteligência do indivíduo que utiliza a língua, bem como acessória e relativamente acidental (Saussure, 1916). Por outras palavras, podemos dizer que a língua é uma virtualidade de signos que seguem certas regras sintáticas e semânticas que são deslindadas através da análise explícita da gramática, mas os falantes de uma comunidade linguística têm um conhecimento implícito dessa gramática, o que lhes permite realizar a fala (Silva & Gonçalves, 2011).

Assim, a competência comunicativa, segundo Palou e Prat (2000, p. 161), detém um marco teórico que abarca quatro áreas de conhecimentos e habilidades:

- ♦ A competência gramatical refere-se ao domínio do código linguístico, apropriando-se do nível fonológico, morfológico, lexical e semântico;
- ♦ A competência sociolinguística dá conta das regras socioculturais e do seu uso, tendo em conta a situação dos falantes, a intenção comunicativa, as normas e convenções da interação;
- ♦ A competência discursiva refere-se à combinação de formas gramaticais e significados para se conseguir, em qualquer situação, um texto coerente e coeso;
- ♦ A competência estratégica reporta-se às estratégias de comunicação verbal e não-verbal que se podem utilizar para:

- a) *Compensar deficiências provocadas pelas limitações e insuficiências linguísticas;*
- b) *Favorecer a efetividade da comunicação.*

Tais competências, embora se encontrem isoladas, atuam sempre de forma conjunta em situação comunicacional, pois para se efetuar a comunicação apropriada, o falante tem de tomar decisões relativas a cada umas das competências simultaneamente (Palou & Prat, 2000).

Deste modo, inferimos que a língua se assume como um instrumento fundamental no diálogo e integração das muitas culturas que podem vir a habitar num território. Restringindo-se este cenário ao meio escolar, Gouveia e Solla (2004, p. 11) afirmam que *“a língua não é, para o aluno, um instrumento neutro como uma máquina de escrever; não é um código de transmissão de informações sobre objectos, conceitos ou sentimentos exteriores”*. Aprender uma língua como instrumento de comunicação implica a capacidade de se compreender e produzir atos de fala coadunáveis com as intenções comunicativas dos intervenientes numa situação de comunicação, adequando-se assim à situação de interação (Silva & Gonçalves, 2011).

Mais, a língua não serve única e exclusivamente para comunicar, pois como se encontra embebida numa cultura, além dos traços linguísticos, porta traços culturais. Algo que significa que a língua e a cultura aparecem como normas que o sujeito deve aceitar para estar integrado na sociedade (Affes, 2001).

É através desta forte aliança entre a língua e a cultura que a vida na comunidade está impregnada na sua língua, exprime a pertença a um grupo social ou a uma etnia, estabelecendo um laço claro e estruturado com o passado (De Carlo, 1998), pois, tal como afirma Roller (1981), a língua só é adquirida na sua plenitude criativa a partir do momento em que faz corpo com uma cultura viva. Nesta perspetiva, confirma-se assim a opinião de Mascarenhas (1999, p. 41) quando afirma que “a língua é o suporte da cultura e a cultura compreende factores bem diversificados, desde a organização política até às atitudes individuais, nomeadamente comportamentos, os hábitos, o folclore e a religião (Silva & Gonçalves, 2011, p. 29).

Reparamos então que a língua é um dos veículos privilegiados de transmissão de cultura e, concomitantemente, de afirmação da identidade. Do seu uso pode eventualmente advir, como já referimos, situações de discriminação social e cognitiva, pelo que qualquer escola que dê voz ao modelo educacional no âmbito da interculturalidade tem de visar a aprendizagem da língua como prioridade de intervenção.

Ora, apesar do sistema educativo português parecer não estar preparado para lidar, tão rapidamente, com a notada DLC, este consegue reconhecer que o domínio da LP é um dos fatores basilares na integração do imigrante. Para Cabete (2010, p. 47), tal constatação deve-se ao facto da barreira linguística poder condicionar severamente *“o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua própria sobrevivência e por conseguinte “surge como indispensável relacionar o processo de integração do sujeito com o desenvolvimento das suas competências em língua-alvo”, como afirma Maria José Grosso”*. Depreendemos então que conhecer a língua do país de acolhimento é uma condição necessária para o sujeito se autonomizar e, sobretudo, para o seu desenvolvimento pessoal, familiar e cultural (Grosso, Tavares & Tavares, 2008).

Convém ressaltar que a questão da barreira linguística não se coloca de igual modo a toda a população imigrante estudantil. Neste sentido, se tivermos em linha de conta a história pessoal de cada um dos alunos com PLNM inferimos que as oportunidades de aprendizagem e uso que têm ao longo da vida são fundamentais no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem de uma nova língua, dependendo bastante de indivíduo para indivíduo. Nesta ótica, o ME definiu cinco grandes grupos que, no que respeita à LP, requerem atitudes diferentes por parte da escola:

- 1. Alunos para quem o Português Europeu ou o Português Brasileiro sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;*
- 2. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;*
- 3. Alunos, filhos de emigrantes recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;*

4. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;

5. Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais que uma) língua genética e tipologicamente mais afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do português (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p. 6-7).

É também importante mencionar que as CNNs podem, geralmente, apresentar três necessidades distintas, como refere o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Assim, surgem-nos as necessidades linguísticas que derivam do total ou parcial desconhecimento da LP, bem como dos códigos culturais da sociedade de acolhimento. Perentoriamente, tal agnosia acarreta consequências para as relações interpessoais e sociais e mesmo a aprendizagem nas restantes disciplinas.

As necessidades curriculares decorrem do facto de existirem diferenças entre o currículo do país de origem do aluno e o currículo do país de acolhimento, algo que pode constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens. Essas necessidades estão presentes em conteúdos declarativos, como são os casos da História e Geografia do país de acolhimento, e aprendizagens instrumentais essenciais (*ibidem*).

Por outro lado, temos as necessidades de integração, resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento. Logo, para além dos elementos unicamente linguísticos, existem aspetos de ordem externa que condicionam a aquisição de uma LNM: as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto sociocultural de ambas as línguas, a integração do aluno na turma, na escola e no currículo escolar do país de receção (Pereira, 2010).

Perante isto, é um dever do Estado e da escola “assegurar uma integração eficaz e de qualidade” (Soares *et al.*, 2005, p. 3), algo que a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem vindo a trabalhar, desde 2003, almejando apresentar propostas de atuação para a situação descrita. Todavia, o estudo levado a cabo pela Prof.^a Doutora Maria Margarida Marques e pela sua equipa de investigadores alertam-nos para o facto de

os problemas que se verificam ao nível escolar e de acesso à sociedade de informação e do conhecimento parecem estar directamente relacionados com um fenómeno de exclusão social ao nível societal, sendo que, manifestamente, a escola se revela incapaz de ultrapassar e de colmatar algumas diferenças sociais, quando não encontra respaldo comunitário e familiar em convergência de orientações. Assim sendo, a difícil capacidade em tomar medidas diferenciadoras, que sejam efectivas no esbatimento de diferenças socioeconómicas, pode ter por consequência o agravamento das mesmas, porque tende a reproduzi-las entre os mais jovens. (...) Na senda de uma Sociedade do Conhecimento mais equitativa e inclusiva do que a “moribunda” Sociedade Industrial ambicionamos ter uma escola do futuro aberta à diversidade, mas também capaz de gerir proactivamente a integração de segundas e terceiras gerações de jovens oriundos de famílias imigrantes.

O seu falhanço redunda na sociedade da paranóia, do medo e do preconceito. E essa sociedade, manifestamente, não nos serve (Marques & Martins, 2005, p. 8-9).

Em nossa opinião, a sociedade portuguesa, de certo modo, ainda possui uma visão preconceituosa ao rotular certas culturas de deficitárias, o que coíbe o contributo dessa diversidade existente no enriquecimento pessoal e social de cada um, e, concomitantemente, pode gerar atitudes e práticas baseadas no racismo, discriminação racial, xenofobia e na intolerância conexas, algo que contribui para o enfraquecimento da democracia e do respeito pela diversidade. De um modo utópico, apelamos à adesão universal à *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (2007), bem como à sua aplicação rigorosa, pois julgamos que não existe meio mais exímio que este para a promoção da igualdade e não discriminação à escala mundial.

Torna-se assim fundamental adequar as práticas de ensino às necessidades dos alunos com PLNM e mobilizar os seus conhecimentos linguísticos e outros a fim de facilitar o acesso ao currículo comum, assegurar a participação dos mesmos enquanto cidadãos de direito próprio, obrigados aos mesmos deveres e com os mesmos direitos que os cidadãos nacionais, e também conceber condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem. Sem descurar, a demanda de um sistema educativo que leve à verdadeira prática os princípios básicos patenteados no *Documento Orientador*, nomeadamente, o da integração (*“educar pela igualdade, em conformidade com o direito à*

educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem”), da igualdade (“promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades”), da interculturalidade (“fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade”) e da qualidade (“prosseguir a consecução dos objetivos a que a Escola se propõe, no que refere ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais”) (Soares *et al.*, 2005, p. 9).

Neste sentido, consideramos premente repensar a educação em função da DLC, procurando valorizá-la e integrá-la nas nossas práticas pedagógicas. Uma das formas de o conseguirmos é, indubitavelmente, através da praticabilidade de uma educação embasada nos princípios da interculturalidade, a qual passamos a aclarar no subcapítulo a seguir.

2.2 Educação intercultural

No século XIX, o antropólogo britânico Edward Tylor, um representante do evolucionismo cultural, apresentou a definição clássica de cultura como sendo *“uma totalidade complexa que inclui conhecimentos, crenças, artes, princípios morais, leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas pelos membros da sociedade”* num determinado período (Tylor, s/d., citado por Laraia, 2001, p. 25).

Como salienta Taboada (s/d., citado por Castaño, Moyano & Castillo, 1993, p. 95), *“a cultura aparece como uma elaboração colectiva, em perpétua transformação”*. O que denota que a cultura não é uma realidade estática, devendo esta ser compreendida na dinâmica das transformações que atravessam as sociedades (Santos, 2006). Aliás, basta um reparo sobre as diferentes culturas e sociedades ao longo dos séculos para constataremos que a abertura e permeabilidade são condições *sine qua non* à sua evolução, bem como a diversidade biológica é imprescindível para a continuação da vida.

Curiosamente, o conceito de cultura não pode ser dissociado do de educação, visto que se a cultura determina o contexto, os quadros de referência, as crenças e os modos de valorar a educação, por seu turno, a educação é a condição de sobrevivência, de enriquecimento e de transformação da cultura. Logo, esta relação dialógica é inesgotável (Carneiro, s/d.).

Acontece que a cultura apesar de ser um fator de coesão social, na medida em que os elementos de um mesmo grupo, criando sentimentos identitários, pode também constituir-se como um fator de exclusão social, pois eventualmente pode apartar aqueles que não partilham as mesmas expectativas culturais ou que não pertencem ao grupo. Como afirma Rocha-Trindade (1995, p. 221), *“uma parte significativa da história das sociedades alicerça-se em torno das atitudes e comportamentos de rejeição ou de aceitação, relativamente a territórios e a gentes que transportam diferentes padrões culturais e referenciais de identificação”*.

Neste sentido, face à diversidade cultural e à relação que se pode estabelecer entre os diferentes grupos culturais que coexistem num mesmo espaço têm sido assumidas posições diversas, a começar no modelo assimilacionista, passando pelo multiculturalismo e advogando-se, nos nossos dias, o interculturalismo.

O primeiro caso trata-se de uma atitude etnocêntrica prevalecente no decurso dos séculos XIX e XX quando vários países europeus constituíram poderosos impérios coloniais noutros continentes, nomeadamente, África e Ásia. Tal ocorrência serviu como justificativo para a dominação e opressão dos povos colonizados cujas culturas, consideradas inferiores pelos colonizadores, foram desrespeitadas e submetidas a um apagamento intencional dos seus valores e elementos culturais e sociais (aculturação). *“A assimilação pressupõe, por isso, uma desculturação da cultura de que se é portador por origem, para se tornar culturalmente semelhante ao grupo a que se é assimilado”* (Leite, 2002, p. 164), algo que vai acentuar ainda mais as desigualdades e o fosso existente entre as culturas. Além disso, neste modelo teórico de referência a relação entre a minoria e a maioria era sempre unidirecional, não necessitando, em situação alguma, a maioria de se adaptar às diferenças da minoria.

Partindo-se do princípio que os grupos minoritários não possuíam as competências necessárias para se integrarem na sociedade, era obrigação da escola tentar com que esses fossem assimilados, o mais rápido possível, pela cultura dominante. À vista disso, a escola e todo o sistema educativo funcionam em prol da assimilação objetivando a uniformização cultural, algo que oferece uma visão redutora do modo de como lidar com a DLC, cujas soluções passam pela elaboração de programas de educação compensatória e de escolas

segregadas, descurando o valor das outras culturas e a importância do seu tratamento no currículo transversal juntamente com a autóctone (Pedro, Pires & González, 2007).

Ora, esta perspetiva perdurou como ideal político até finais dos anos sessenta, entrando em descrédito no período após a 2.^a Guerra Mundial, principalmente entre os judeus e os negros. *“Com efeito, em relação aos judeus “a assimilação não os salvou do genocídio” (...) e em relação aos negros o movimento Black Power foi bastante crítico relativamente a esta nova forma de “colonialismo”.”* (Martins, 2008a, p. 31).

Neste contexto desenvolvem-se os conceitos de integração, enquanto processo de adaptação das minorias que suporta a manutenção dos padrões culturais das mesmas, e de multiculturalidade, isto é, a coexistência de várias culturas num mesmo espaço geográfico, e não necessariamente a sua interação.

De um modo geral, o modelo multicultural ou pluralista, embasado no relativismo cultural, pressupõe não somente o respeito pelas especificidades socioculturais dos diversos grupos étnicos presentes na sociedade, mas também a sua proteção e mesmo promoção. Numa sociedade multicultural é fundamental *“respeitar a diversidade cultural e étnica, conhecer as diferentes culturas, sublinhar os seus aspectos positivos, desfazer preconceitos étnicos e raciais, dissipar estereótipos e criar iguais oportunidades de integração social e de acesso aos bens essenciais para todos, independentemente das diferenças”* (Nunes, 2004, p. 38).

Convém igualmente frisar que a perspetiva evidenciada, enquanto modelo de integração de grupos étnicos distintos, tem sido alvo de inúmeras críticas. Apesar da aparente bondade dos seus princípios, é um tanto perceptível os riscos que este tipo de políticas comporta. O multiculturalismo, especialmente na sua perspetiva mais estrita, *“essencializa as diferenças étnico-culturais e promove uma sociedade de “grupos étnicos fragmentados”, uma vez que a defesa de cada grupo se sobrepõe à defesa da unidade global da sociedade o que dificulta os objetivos da coesão social”* (Malheiros, 2011, p. 23). O pluralismo assim entendido viabiliza o isolamento por afinidades em vez da unidade pretendida, presumivelmente, gera tensões e fraturas sociais e desvia-se da finalidade de criar uma sociedade que a todos respeite e assegure iguais oportunidades (Nunes, 2004).

Em acréscimo,

registra-se que esta corrente tem uma concepção estática de cultura e não tem em conta que os indivíduos nas sociedades estão ligados e em interação em vários subgrupos, sendo influenciados pelas subculturas de cada um deles. Ou seja, ao desenvolver o primado da identidade (étnica) e das diversidades culturais, o multiculturalismo esquece que a identidade, nomeadamente as identidades complexas existentes nas sociedades europeias, são o resultado da inserção dos indivíduos em diferentes grupos, que não só o grupo étnico de pertença. Como afirma Machado, “conotando negativamente a aculturação ou assimilação como imposições por parte de uma cultura majoritária ou dominante, o multiculturalismo propõe um modelo ideal de sociedade – a sociedade multicultural – baseado no princípio de que cada indivíduo tem uma comunidade, cada comunidade uma cultura e cada cultura um espaço próprio e fronteiras invioláveis” (Martins, 2008a, p. 32-33).

Relativamente aos fundamentos da educação multicultural, que estiveram em constate evolução desde que emergiram nos anos sessenta, estes assentam nos ideais de justiça social, igualdade educacional e no desenvolvimento de experiências que visam o alcance dos objetivos propostos, quer enquanto estudantes, quer enquanto membros da sociedade ativos e responsáveis. Este modelo educacional reconhece que as escolas são essenciais para erradicar a visão míope que a sociedade detém sobre a DLC e eliminar a opressão e injustiça, contribuindo, deste modo, para a construção de sociedades mais equitativas e justas (*ibidem*).

Para Genova Gay, citado por Martins (2008a, p. 96), “a educação multicultural significa aprender, preparar e valorizar a diversidade cultural, ou aprender a ser bicultural”. Para tal efeito, tona-se imperativa a introdução nos programas multiculturais de elementos referentes a diferentes identidades étnicas, ao pluralismo cultural, à distribuição desigual dos recursos e de oportunidades, bem como outros problemas sociais e político.

Em nossa opinião, neste novo modelo, embora as melhorias sejam significativas comparativamente ao modelo educacional anteriormente descrito, os princípios não parecem estar razoavelmente sincronizados com as práticas, continuando a construção e o desenvolvimento do processo educativo na e para a DLC a serem definidos mais como

uma expressão de um desejo do que a fenomenologia da realidade. Além disso, para esta corrente o ato educativo não vai mais longe a ponto de garantir “trocas” igualitárias e o inter-relacionamento entre os todos os seus membros (Martins, 2008a).

Por conseguinte, esta perspetiva é colocada em causa pelo interculturalismo, desenvolvido a partir de fins do século XX na Europa, quando este reconhece nas sociedades marcadas pelas diversidades étnicas e culturais que existem *“processos de socialização complexos que extravasam o grupo étnico e que derivam dos contactos que os indivíduos estabelecem com a cultura da comunidade receptora e com outras culturas ou elementos culturais de outras culturas”* (ibidem, p. 33). Daqui deduzimos que, inerentemente a estas interações, encontram-se fenómenos de mudança social e cultural, *“uma vez que as culturas das populações imigrantes (...) provocam mudanças nos padrões culturais das sociedades receptoras, introduzindo novos elementos (ex.: na culinária, na música) ou alterando elementos já existentes (ex.: na língua)”* (ibidem). Tal como apontamos inicialmente, *“as sociedades europeias, enquanto sociedades complexas, não são identidades estanques, são sim produto da sua própria interculturalidade”* (ibidem).

Assim sendo, em detrimento de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se toleram num dado espaço, temos uma perspetiva interculturalista que preconiza uma sociedade aberta ao diálogo intercultural, que aceita das diversas influências e se une nas semelhanças, nas diferenças, nas vontades conjugadas de se construir uma sociedade mais justa e no sentido de pertença comum à humanidade (Pedro, Pires & González, 2007).

A educação intercultural, mesmo podendo ser definida de variadas formas, é vista como *“un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respecto de la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”* (Sales & García, 1997, p. 46).

O MEC, reconhecendo a necessidade de se promover esta nova perspetiva educativa, refere, nas suas orientações, que a educação intercultural está vocacionada para:

- ♦ *Um melhor acolhimento aos alunos de origem estrangeira ou aos nacionais de vivências socioculturais diferentes;*
- ♦ *Facultar o ensino da língua oficial (Português) como Língua Não Materna, assumindo-a como uma língua viva, aberta a interferências;*
- ♦ *Accionar processos que ajam diretamente em benefício da auto-estima, da auto-imagem e da auto-confiança dos “diferentes”;*
- ♦ *A partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões comuns, as riquezas e os preconceitos patentes;*
- ♦ *A abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos na perspectiva de transmitir a variedade de herança multicultural em si presente, ajudando os jovens cidadãos a crescer na interdependência, na solidariedade, na mediação, na tolerância activa (Carrola, Paixão & Constantino, 2000, p. 7).*

Neste seguimento, a educação intercultural, que aponta nitidamente para uma dinâmica interativa, resulta numa proposta educativa que tem em conta “*a cidadania (igualdade de direitos e oportunidades), o direito à diferença (que significa o respeito pela identidade e os direitos de todos os povos, grupos étnicos e expressões socioculturais) e o princípio da unidade dentro da diversidade (que se refere a uma identidade nacional voluntária e construída por todos)*” (Sérgio, 2007, p. 50).

Em sequência, a UNESCO sugere-nos três grandes eixos estruturadores para esta nova ideologia, a educação intercultural, sendo eles os seguintes:

1. Respeitar a identidade cultural do aluno, atendendo à oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante;
2. Desenvolver em cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação ativa na vida da sociedade;
3. Garantir a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações (Carneiro, s/d.).

Para a consecução efetiva dos princípios que a UNESCO aspira alcançar foram traçados cinco objetivos: a redução de todas as formas de exclusão, o aprofundamento da

integração e do sucesso educativo, a promoção do respeito pela diversidade cultural, o desenvolvimento da compreensão pelo Outro e, por fim, o fomento da compreensão internacional (*ibidem*).

Na sua implementação, a educação intercultural pode contemplar uma panóplia de dimensões e instrumentos, como sejam a correta interação escola-sociedade, a governação das escolas, os métodos e materiais de ensino, o currículo e a formação de professores (*ibidem*).

Também é importante referir que é no contexto da educação para a democracia e, especialmente, para a cidadania democrática que se justifica a existência de uma educação intercultural. Deste modo, a Comissão Internacional para a Educação do Século XXI desenvolveu um notável esforço de negociação intercultural de perspectivas e de filosofias de vida variadas a fim de patentear no seu relatório final, intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, os quatro pilares da educação de Jacques Delors (*ibidem*). Mais concretamente, os princípios que sustentam a promoção do desenvolvimento psicossocial de todos os membros da sociedade pela aprendizagem de “competências para a vida” são os seguintes:

aprender a ser, ou seja, desenvolver competências pessoais (gerir o stress e as emoções, autoconsciência, autoconfiança, etc.); aprender a conhecer, ou seja, desenvolver competências de pensamento (resolução de problemas, tomadas de decisões, compreensão das consequências das nossas ações, etc.); aprender a fazer, ou seja, desenvolver as competências técnicas para desenvolver tarefas concretas; aprender a viver juntos, ou seja, desenvolver competências sociais (comunicação, negociação, assertividade, trabalho em equipa, empatia, etc.). Uma educação intercultural fundada sobre estes pilares será forçosamente uma educação inclusiva e promotora de uma sociedade pluralista e democrática (Pedro, Pires & González, 2007, s/p.).

Incidindo agora a nossa atenção sobre a ação pedagógica, notamos que uma das possibilidades ao alcance do professor para recentrar as suas estratégias educativas no primado da educação intercultural é ajudando o educando a descobrir-se a si mesmo. “*Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias.*” (Sousa & Lopes, 2003, p. 10). A educação intercultural consolida-se quando o docente propicia a igualdade de oportunidades a todos os aprendentes, bem como o

respeito pela pluralidade, almejando a promoção de momentos de diálogo e de comunicação entre todos.

Mais, um professor interessado em responder ao desafio intercultural consegue transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desconstroem estereótipos e preconceitos e enaltecem a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola (Bizarro & Braga, 2005).

Nesta lógica, o professor que abarca tais saberes e competências revela-se como um agente de ensino, pensante e atuante, medidor cultural por excelência, que possua, para além de uma sólida competência pedagógica, *“uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença”* (Miranda, 2001, p. 42).

Para aprofundar a construção do conceito de professor inter/multicultural, Stoer (2008) apresenta, na base de uma política de diferença, um quadro síntese que reúne os pressupostos que caracterizam o tipo de professor monocultural e inter/multicultural.

O(A) Professor(a) Monocultural

1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;
2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como *deficit* (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma);
3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;
5. Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sociocultural).

Pressupostos estruturantes:

- ♦ Cidadania baseada na democracia representativa;
- ♦ Igualdade de oportunidades – acesso;
- ♦ Escola Meritocrática.

O(A) Professor(a) Inter/multicultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Pressupostos estruturantes:

- ♦ Cidadania baseada na democracia participativa;
- ♦ Igualdade de oportunidades – sucesso;
- ♦ Escola Democrática.

Quadro 1 – Contributo para a construção do conceito do(a) professor(a)
inter/multicultural (Stoer, 2008, p. 143)

Com a nossa interpretação do Quadro 1, aferimos que o professor monocultural é considerado o professor-tipo da chamada escola meritocrática, uma escola que escolheu convictamente o mérito como princípio essencial de justiça, isto é, a escola é justa pelo facto de cada um poder aceder ao sucesso em função do seu trabalho e das suas qualidades. A igualdade de oportunidades meritocrática pressupõe a igualdade de acesso, porém sabemos que a escola não se tornou mais justa por ter mitigado a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque admitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. *“Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares”* (Dubet, 2004, p. 541-542).

Nesta conceção puramente meritocrática insere-se o perfil do professor monocultural que não encara a diferença com o potencial que contém mas como um entrave ao processo de ensino/aprendizagem e à desejada homogeneidade cultural na sala de aula. Assim, a diferença é reconhecida pela negativa, algo que propicia a existência de mecanismos de discriminação. Notamos que há a afirmação de uma atitude hegemónica, por parte deste professor-tipo, ao declarar a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível e por reputar a diversidade cultural como deficitária, recaindo a sua preocupação sobre as lacunas existentes nas culturas que se desviem da norma. Nesta lógica, *“o professor monocultural coloca a sua esperança numa orientação racional baseada em avaliações de competências que dizem valorizar as aquisições e não as características (diferentes) individuais e sociais”* (Stoer, 2008, p. 144).

A base da argumentação de Stoer (2008) reside na construção do conceito professor inter/multicultural como agente promotor da democracia cujo desenvolvimento ocorre em função de uma efetiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar. Ora, na essência de tal pressuposto depende, em seu turno, de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (antirracista; anti-sexista) pela parte dos professores. Propõe-se aqui que a educação inter/multicultural seja uma parte integral do “movimento” para solidariedade e justiça social. *“Isto é, proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas como também a própria seleção do saber para o currículo. A*

democracia aprofundada constrói-se na base do sucesso na educação escolar” (ibidem, p. 142). Além disso, esta atitude educativa imbui no professor uma mentalidade curricular que lhe permite ultrapassar o paradigma técnico-burocrático e a rotina, de forma a conceber dispositivos pedagógicos mais ajustados à realidade da sua sala de aula. Mais, Zeichner (1993) corrobora tal ideia quando esclarece que os professores para promoverem nas suas aulas o princípio da inclusão, terão não só de possuir conhecimentos socioculturais sobre os diversos grupos a que os alunos pertencem, como também deverão ser capazes de mobilizar esses conhecimentos na organização curricular e ensino a fim de estimularem a aprendizagem dos alunos.

Ançã (2003) alude para a premência da formação de professores em relação à mudança de atitudes através de um crescimento pessoal e interpessoal que é fundamental na construção da competência intercultural. Ainda segundo a mesma autora, é crucial que o professor reconheça a necessidade em alargar e consolidar os seus conhecimentos nos aspetos aferentes às migrações, à linguística portuguesa e à linguística geral, no sentido de ser possível uma melhor análise das características do público-aprendente (*ibidem*).

Para pôr termo à nossa análise, atentamos que

sendo tipos ideais, tanto o professor monocultural como o professor inter/multicultural são, como temos realçado, construções: embora seja de esperar que a maioria dos professores se aproximem mais do segundo. Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, “portadores” da cultura nacional e, por outro, “obrigados” – lembra-se aqui a chamada “educação compensatória” – a olhar para a diferença). Contudo, vai uma distância grande entre o olhar passivo para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a querer conhecer, e a adopção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização (Stoer, 2008, p. 142).

Perante tudo isto, como ilação que retiramos do que temos vindo a ler sobre a respetiva temática, reparamos que, em Portugal, o conceito de educação intercultural obteve as suas primeiras linhas orientadoras no início da década de noventa, lançadas pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro. Foram os primeiros passos dados à procura de

soluções para se lidar adequadamente com a DLC presente nas escolas, derivada do fenómeno da imigração, como vimos no Capítulo I.

As escolas portuguesas são instituições multiculturais e, face a esta situação, é necessária a reformulação do sistema educativo com a pretensão de se fazer sobressair verdadeiramente uma pedagogia intercultural, como forma de valorizar as culturas e as identidades culturais, como ferramenta de intervenção, de diálogo, de conhecimento, de enriquecimento mútuo (Marques, 2003).

Acreditamos que este novo posicionamento do professor e da escola repercute-se positivamente nas autoestimas dos alunos dos grupos minoritários, gerando confiança e motivação para a aquisição de saberes (Martins, 2008a). É nisto que todos nós, profissionais da educação, temos de acreditar se quisermos vencer o incesso escolar e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Assim, o constructo que defendemos aposta na formação de cidadãos ativos, cooperantes, críticos, respeitadores da diferença e intervenientes nas situações de injustiça social com valores promotores da cultura de paz, um dos valores essenciais à vida democrática exaltado pela UNESCO.

Quando falamos em cultura de paz, referimo-nos a um desafio que consiste fundamentalmente em encontrar os meios para mudar valores, atitudes e comportamentos visando promover a paz no sentido de justiça social, solução não violenta de conflitos, redução das desigualdades e ampliação dos canais de inclusão (...)

Promover uma cultura de paz demanda um amplo esforço de mobilização e cooperação em todos os setores da sociedade. (Franco, Prakash, Junqueira, Carvalho, Júnior, Piovesan, Mattar, Muller, Munanga, Pereira, Henriques, Brancher, Critelli, Tiburi & Grandesso, 2010, p. 37).



Figura 4 – Logotipo da Fundação Cultura de Paz, UNESCO

(<http://www3.unesco.org/iycp/>)

Síntese

Na edificação deste capítulo tivemos em atenção aspetos diversos, designadamente, a transformação a que se assistiu no sistema educativo português que, com a presença de

alunos não nativos, tornou-se linguística e culturalmente heterogéneo; a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento que, ao se assumir como um meio poderoso de combate à exclusão, torna realizável a integração escolar; a evolução dos modelos teóricos de referência para lidar com a DLC, bem como das concepções educativas que vão desde o mero contacto cultural à interação com outras culturas e línguas, algo que oferece novas formas de socialização aos alunos.

Deste modo, a educação intercultural, que pressupõe a preparação dos cidadãos para o diálogo intercultural, tem-se revelado como um dos vetores essenciais das políticas educativas europeias, neste início do século XXI. Nesta perspetiva importa ponderar sobre o papel do professor na inserção da DLC nas suas práticas curriculares, permitindo educar os alunos para a cidadania, a qual aspira aniquilar as atitudes etnocêntricas e discriminatórias. Para tal efeito, é necessário que o professor esteja ciente da multiculturalidade na sala de aula e sensível para observar, ouvir e investigar os alunos com quem trabalha. *“O professor deve investigar para agir, deve valorizar as experiências e a pessoa do aluno (o aluno torna-se significativo para o professor), deve tirar partido da diversidade para criar contextos de interculturalidade, deve construir a “ponte entre os saberes quotidianos e o currículo escolar””* (Martins, 2008a, p. 101). Em nossa opinião, esta prática pedagógica diferenciada, ou seja, a adaptação dos conteúdos curriculares às necessidades e às características individuais dos alunos, é uma das formas de proporcionar a todos os aprendentes a oportunidade de alcançarem o desejado sucesso escolar.

Todavia, não podemos deixar de referir que, tal como indica Rosa (2002, p. 364), *“não chega reformular apenas as práticas pedagógicas dos professores. A transformação da escola monocultural e elitista na escola democrática, implica o envolvimento de toda a actividade da escola e da comunidade escolar”*.

Capítulo III

Um olhar sobre os conceitos-chave:

Memórias de infância e Biografia linguística

“Se não somos inteligíveis é porque não somos inteligentes.”

(Rousseau, s/d., citado por Liberato & Fulgêncio, 2007, p. 9)

Capítulo III – Um olhar sobre os conceitos-chave

Nota introdutória

Intentamos nesta secção desenvolver o método (auto)biográfico, dando então a conhecer o seu percurso epistemológico, em que consiste e quais as potencialidades da sua aplicação, que podem servir esferas do conhecimento, nomeadamente, a educacional.

Autobiographical methods are intended to catch subjectivity, the uniqueness of life experiences, (...) as well as the transformation and expression of oneself through narration. It is a type of narration that not only includes facts and events, but also sensations, thoughts, evaluations and opinions or interpretations and certainly emotions and feelings, in other words all round knowledge¹⁶.

À vista disso, consideramos relevante atribuir o referido enfoque ao método em questão para assim determos um enquadramento que enalteça a pertinência da utilização das memórias de infância e da biografia linguística no contexto educativo.

As memórias de infância e a biografia linguística, inscritas no método (auto)biográfico, assumem-se então como os conceitos-chave do estudo apresentado que, ao serem devidamente desenvolvidas em sala de aula, propiciam o auto e hétero conhecimento, bem como o reposicionamento perante a realidade, perante si próprio e perante os outros através da valorização das experiências passadas e presentes de um determinado sujeito nas várias esferas da vida.

É neste âmbito que reside a justificação para a utilização destes instrumentos num contexto de diversidade cultural, dado que estes ao permitirem em a reflexão sobre si mesmo, viabilizará o estabelecimento de uma ponte, no sentido figurado, para o conhecimento e aproximação do Outro. Isto porque o homem nunca é um ser isolado do mundo, ainda que esteja, na voz de Jean Paul Sartre, condenado a ser só (Pereira, Mello & Bervique, 2012). Assim, ao ser despertada a curiosidade para com o Outro, para com as suas experiências de vida, crenças e visões do mundo estar-se-á a contribuir para o cultivo de atitudes de abertura, respeito e valorização do mesmo e da DLC.

¹⁶ Citação de um *website* não mais disponível, extraído de Silva, 2009, p. 25.

3.1 O método (auto)biográfico em educação¹⁷

*“(Auto)biography’s advantage is that, after all, the most fascinating and compelling subject to man is man himself”*¹⁸ (Geraldine Clifford)

Da análise do conceito autobiográfico percebemos que este se forma em torno de três eixos estruturantes: o Eu (*auto*) relativo à identidade, à autoconsciência; a vida (*bio*) que estabelece a identidade do escritor através da panóplia de eventos passados que compõem o desenvolvimento da sua vida; e a escrita (*grafia*), uma tecnologia de comunicação, que consiste em registrar esses eventos marcantes da história de vida do escritor num suporte de escrita (Gusdorf, 1991).

Desta forma, não esquecendo as palavras inicialmente citadas de Geraldine Clifford, entendemos que a (auto)biografia permite atribuir uma singularidade valorativa a toda uma experiência de vida, sendo tão infinitamente variada como o seu fascinante tema, o homem.

Incidindo sobre o método (auto)biográfico, aduzimos que este emerge no âmbito das Ciências Sociais e Humanas (CSH) e possui a sua raiz teórico-filosófica na corrente das histórias de vida em educação. É entendido como um movimento de investigação centrado nas memórias e (auto)biografias que visa compreender uma vida, ou parte dela, no sentido de deslindar e/ou reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

Para Ferrarotti (1988), a abordagem biográfica e narrativas de vida, como instrumento de investigação e intervenção, recorre a uma “hermenêutica da interação” que

¹⁷ De mencionar que, nas Ciências Sociais e Humanas, as pesquisas em torno desta temática têm utilizado terminologias diversas que nos induzem numa certa ambiguidade e, “*embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral.*” (Souza, 2006, p. 23). Destarte, as denominações autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de vida são consideradas modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral.

¹⁸ Extraído de Bueno, 2002, p. 13.

visa a produção de conhecimento através do estabelecimento de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o narratário que investiga. Inferimos então que a perspectiva de investigação em causa valoriza a subjetividade humana como fonte de conhecimento científico.

Silva e Mendes (2009) aludem-nos para o facto das bases epistemológicas das abordagens (auto)biográficas terem sido fundadas no texto *Sobre autonomia do método biográfico*, de Ferrarotti (1988). Neste sentido, o sociólogo italiano “*procura revelar, à luz de uma concepção histórica-dialética e crítica da realidade, os princípios e fundamentos que sustentam a abordagem sociológica das histórias de vida ou (auto)biográfica para se aproximar, analisar e interpretar a realidade social*” (Silva & Mendes, 2009, p. 4). De um modo geral, o surgimento das abordagens (auto)biográficas recai sobre dois grandes motivos.

O primeiro argumento prende-se com a insatisfação proveniente dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais e da necessidade de revitalizar teórica e metodologicamente a investigação científica no âmbito das CSH, procurando essencialmente alterar o modo de ver e analisar a realidade social (Silva & Mendes, 2009).

O outro motivo relaciona-se com a exigência de uma nova antropologia, que demanda elementos geradores do entendimento e da compreensão do vivido, do experienciado cotidianamente, como forma de tornar a vida real um objeto do conhecimento. “*Exigem uma ciência (...) que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais*” (*ibidem*, p. 4-5).

Tal argumentação indica-nos que a abordagem (auto)biográfica constitui-se como um instrumento sociológico que atribui uma maior importância ao sujeito individual face à estrutura social instituída, uma vez que cada indivíduo representa a “*reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia e, como tal, potencia o conhecimento do social a partir da especificidade de uma praxis individual*” (Ferrarotti, 1988, p. 27).

Daqui depreendemos que a dimensão (auto)biográfica comporta uma tessitura de experiências vividas e narradas pelos sujeitos, sendo fulcral considerar as mediações entre o sujeito e a sociedade. Assim, as experiências de vida de cada sujeito são indissociáveis

do contexto histórico-social em que ocorrem, pois influenciam o modo de como cada um interpreta o que vive e as repercussões das suas experiências ao nível pessoal e social. E, tendo em conta a singularidade de cada indivíduo e a interpretação que faz da realidade que o circunscreve, podemos atingir um conhecimento social mais rico e completo, na medida em que se compreende a vida social a partir da perspectiva dos atores que a compõem (Silva, 2009).

A noção de experiência evocada nas narrativas (auto)biográficas a que nos referimos, para Dubet (1996), além de ser subjetiva e social, é também crítica, dado que implica um trabalho reflexivo por parte do sujeito. Por outras palavras, *“os actores não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois reconstroem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis”* (ibidem, p. 106).

Em acréscimo, é importante salientar que as narrativas de vida ao pressuporem a construção de uma história vital, ou parte dela, são exclusivamente conseguidas através de duas estruturas: o Eu e a memória autobiográfica. Estas estruturas encontram-se interligadas constituindo-se mutuamente, uma vez que, por um lado, as memórias surgem organizadas em torno do Eu e, por outro lado, a perceção da continuidade do Eu, isto é, a identidade pessoal, está dependente das memórias que correspondem às experiências vividas (Silva, 2013).

Neste contexto, é quando o ser humano toma consciência de si enquanto ser único que existe, enquanto Eu, que surge a capacidade de contar a sua história pessoal repleta de experiências gravadas na sua memória e orientadas consoante o Eu e o que lhe é significativo, constituindo aquilo que se denomina por memória autobiográfica (ibidem). Portanto, inferimos que a memória autobiográfica reporta-se a uma forma particular de memória que inclui o conjunto de acontecimentos e factos com maior relevância para o sistema do Eu e que fomentam a história de vida de uma pessoa (ibidem).

De um modo curioso, as disfunções inerentes a este tipo de memória, caracterizado pelo recordar conscientemente os eventos pessoais que dão forma ao pretérito de cada sujeito, estão habitualmente relacionados com transtornos mentais. A carência da

capacidade cognitiva de prover memórias encontra-se ligada a transtornos depressivos e à doença de Alzheimer, enquanto que a intrusão involuntária de revivências de memórias indesejadas aponta para um dos eixos diagnósticos da perturbação de ansiedade Stress pós-traumático (Gauer, 2005, citado por Alencastro, 2009).

Incorrendo, novamente, sobre o método (auto)biográfico propriamente dito, consideramos que para uma melhor compreensão da sua abordagem investigacional é necessário procedermos a uma análise retrospectiva. Para tal efeito, iremos remontar aos principais contextos em que se deu o seu aparecimento e às razões que fundamentam a sua utilização e aceitação no universo científico, com a pretensão de nos inteirarmos, quanto possível, da sua complexidade, bem como dos seus pontos fortes, críticas e limitações que lhe têm sido apontadas.

A história do movimento das narrativas de vida teve o seu despontar no período da Antiguidade Clássica. Todavia, o seu desenvolvimento de forma sistemática, coerente e abrangente da vida de um determinado sujeito encontra as suas raízes na cultura ocidental, especialmente a partir do Renascimento (Moreno, s/d.).

Barros (2013) atribui ênfase a dois momentos charneira relacionados com o desenvolvimento e utilização da abordagem biográfica como instrumentos quer de investigação quer de intervenção na realidade social, no domínio das CSH.

Posto isto, nos anos vinte, sobressai o seu uso no âmbito de três perspetivas analíticas: a Antropologia, a Psicologia (correntes da psico-história e da psicobiografia) e a Sociologia, realçando-se aqui os trabalhos levados a cabo pela escola de Chicago.

O movimento da escola de Chicago, detendo como principais mentores William Thomas, Florian Znaniecki e Robert Park, veio mudar radicalmente o modo de encarar as narrativas de vida, conferindo-lhes uma visão mais ampla do que aquela que lhe era atribuída pela ciência moderna e revogando a cientificidade do método (auto)biográfico. Além disso, a tradicional separação entre o indivíduo e a sociedade é superada com recurso a esta metodologia que permite compreender a realidade social a partir do interior do sujeito (Moreno, s/d.). *“Compreendendo as representações do indivíduo compreendemos as representações do grupo social em que o mesmo se move”* (Costa, 2005, p. 56).

Após este período de expansão, no final do século XX, a sua popularidade sofreu uma inflexão, despoletada pelo declínio da escola de Chicago e pela notoriedade ganha pela escola de Columbia, cujas metodologias de investigação eram quantitativas. Ademais, o facto de o método em relevo ter sido alvo de críticas por parte de alguns quadrantes da Psicologia e da própria Sociologia contribuiu para a continuação de um período interregno quer na sua utilização quer na sua teorização. A primeira colocava em causa a consistência da metodologia e a ausência de validade científica do método (auto)biográfico; a segunda acusava a excessiva valorização dos aspetos individuais, bem como a incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas da mudança social (Nóvoa, 1992). Logo, surge toda uma problematização em torno da confiabilidade, validade e objetividade do método criando severos obstáculos ao seu aprimoramento.

Somente meio século depois, na década de setenta, Daniel Bertaux apela à reflexão sobre a premência da abordagem (auto)biográfica voltando, efetivamente, a suscitar o interesse da Sociologia e de outros domínios diversos, nomeadamente, histórico, etnológico, psicológico, literário e educacional. Esta linha inovadora de investigação vem valorizar vários aspetos até então ignorados no paradigma dominante, que regeu a investigação em CSH, e que se assume manifestamente a favor da recolha (in)direta de testemunhos vividos (Barros, 2013).

Mais concretamente, no âmbito da pesquisa educacional, o advento das abordagens (auto)biográficas data do início dos anos oitenta. Este corresponde ao período em que são publicadas pesquisas de natureza (auto)biográfica, produzidas por pesquisadores canadenses e europeus. Tendo em consideração as datas da edição de produções escritas ou audiovisuais, assim como as de fundação de associações, de redes e de diplomas de formação, destacam-se três períodos na história do movimento das histórias de vida: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000). Nestas épocas foi gerado um grande volume de estudos aferentes à (auto)biografia, configurando-se como uma perspetiva teórico-metodológica de investigação científica que influenciou/influencia boa parte das pesquisas em educação em várias partes do mundo (Silva & Mendes, 2009).

Trata-se de um novo horizonte investigativo em que muitos investigadores que optam por este modelo empírico-analítico *“têm consciência de estar a abrir novas vias*

metodológicas” (Dominicé, s/d., p. 75), visto que o seu primado reside na subjetividade inerente às narrativas de vida para a elaboração de conhecimento científico.

Nesta lógica, o método científico positivista é posto em causa por as suas principais características não coadunarem com um tipo de investigação que se diz hermenêutica, de modo a atribuir um sentido à experiência narrada e vivida por cada sujeito singular. Daí, a teorização e interesse crescentes pelo movimento da abordagem (auto)biográfica apontarem para *“a superação da hegemonia detida pelos modelos de estruturação do pensamento elaborados no âmbito do paradigma científico moderno.”* (Barros, 2013, p. 37). Isto porque ao partir da premissa de que o mundo natural é idêntico ao social e, como tal, é independente do investigador, compondo-se por um conjunto de fenómenos e leis explicáveis, previstos e controlados mediante o emprego de certos métodos científicos, assim como estudados e analisados com base nas relações de causa-efeito, o método positivista suprime as experiências subjetivas de vida como objeto investigacional (Silva, 2009).

Trata-se de um debate no qual, como afirma Sousa Santos, tem vindo a crescer a consciência que “o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenómenos, os objetualiza e os degrada” (Sousa Santos, 1998: 30).

Este é o princípio epistemológico geral que fundamenta o movimento das histórias de vida. Um movimento que se tem vindo a afirmar como uma tentativa de superação da lógica dicotómica da racionalidade científica moderna, ou seja, como uma nova gnose que ao invés de separar e dividir pretende contribuir para criar caminhos de inteligibilidade global sobre o mundo (...) Deste modo, o movimento das histórias de vida terá de ser compreendido, enquanto um movimento de ideias, nascido no âmbito das CSH, mais particularmente, naquela vertente das CSH de vocação anti-positivista, emanada duma tradição filosófica complexa, em que se foram elaborando criticamente matrizes teóricas alternativas de carácter compreensivo, fenomenológico, interacionista, hermenêutico e existencialista. (Barros, 2013, p. 37)

Podemos então dizer que as narrativas de vida *“estão hoje em dia presentes nas encruzilhadas da investigação, da formação e da intervenção”* (Pineau, 2001, p. 342) e, como tal, o seu carácter (auto)biográfico deverá constituir-se como uma direção a seguir neste contexto de mudança e de crise nos métodos quantitativos.

Nesta ótica, acrescentamos que é crucial equacionar a relevância da abordagem (auto)biográfica, por um lado, por a narrativa de vida, de acordo com Souza (2006, p. 135-136), potenciar

no sujeito o contacto com a sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como actividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona as suas identidades (...) Desta forma, (...) a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e conhecimento, porque se ancora nos recursos experimentais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

E, por outro lado, pelo facto de incorrer a reflexão sobre a experiência passada e presente do sujeito, dando aso a múltiplas formas de aprender, por exemplo, através dos afetos, dos sentidos, das perceções, dos pensamentos, sem dissociar educação e vida. Como reitera Josselson (1998), *“les vérités inhérentes à tout récit personnel naissent d'un véritable ancrage dans le monde, dans ce qui fait la vie – les passions, les désirs, les idées, les systèmes conceptuels. Les récits personnels des individus sont autant d'efforts pour saisir la confusion et la complexité de la condition humaine.”* (Orofiamma, s/d., s/p.).

O nosso enfoque nessa reflexividade evocada pelas narrativas de vida relaciona-se com a ideia de que sem uma reflexão pessoal não é viável a desejada evolução do ser. Citando Paulo Freire, *“podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é”* (Vieira, 2007, p. 11). Portanto, as histórias de vida ao conduzirem um processo de construção identitário reflexivo proporcionam uma revalorização epistemológica da noção de experiência e de uma aprendizagem nela fundada (Pilon & Desmarais, 1996).

Do exposto até ao momento, conseguimos uma ideia geral não só da longevidade inscrita na utilização do método (auto)biográfico, como também da diversidade de contextos de aplicação do mesmo. Contudo, no seguimento do nosso estudo, iremo-nos debruçar apenas sobre o contexto educativo.

O recurso a este género de escritos permite ao aluno contar a sua própria vida, ou episódios dela, substancialmente através das recordações mais significativas que fomentam o seu ser. Algo que não deve ser descurado pela educação, uma vez que esta *“não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia”* (Bruner, 2000, p. 11). Deste modo, ao serem devidamente desenvolvidas ações pedagógicas que valorizam as vivências individuais do aprendente, estaremos a contribuir para a promoção e construção de auto e hétero conhecimento, bem como para o seu reposicionamento perante a realidade, perante si próprios e perante os outros.

Ora, tendo em conta o referido e sendo a realidade portuguesa marcada pela multiculturalidade, como descrevemos nos capítulos anteriores, consideramos assim pertinente a utilização de dois instrumentos de cariz (auto)biográfico, nomeadamente, as memórias de infância e a biografia linguística, para potenciar a reflexão sobre a identidade do aluno, ou seja, sobre o que concede um significado consistente à sua própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, e sobre as relações que estabelece com os outros, podendo estes ser ou não linguística e culturalmente diferentes.

Passamos, então, à elucidação destes dois instrumentos profícuos, começando pelas memórias de infância e seguindo para a biografia linguística, que, no âmbito da educação, podem vir a ser utilizados na promoção da interculturalidade.

3.3.1 Memórias de infância

*“Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos.
Sem memória não existimos”¹⁹* (José Saramago)

Da afirmação de Saramago depreendemos a premência da memória na compreensão do nosso sentido no mundo em que estamos e qual o fundamento da nossa própria identidade. Sem memória não possuímos identidade, ou seja, sem passado não possuímos identidade.

Podemos então afirmar que se não dispuséssemos da capacidade de recordar seríamos como um *corpo vazio*, sem pretérito ou laços afetivos, desprovidos de qualquer

¹⁹ Extraído de *Pensador* - <http://pensador.uol.com.br/frase/OTU3NTkz/>

conhecimento que nos pudesse auxiliar no desempenho das mais básicas das tarefas. Por outras palavras, cada amanhecer seria como um novo começo, no qual as nossas conquistas passadas não teriam o menor valor, e não teríamos o suporte necessário para projetar o nosso futuro (Prediger, 2002).

Segundo Izquierdo (2004), a memória humana pode ser definida como uma capacidade para armazenar, processar e recuperar informação que provém do mundo exterior conseguida através de dispositivos neurobiológicos. Todo o sistema da memória preconiza três processos: a aquisição ou entrada da informação das experiências do sujeito; a conservação, na qual se armazena a informação durante um determinado tempo; e, finalmente, a evocação ou recuperação da informação.

Para a Psicologia Cognitiva os principais sistemas de memória reconhecidos são a memória sensorial, a memória a curto prazo ou de trabalho e a memória a longo prazo, podendo, esta última, se ramificar em memória procedimental e memória declarativa (subdividida em memória episódica e semântica) (AAVV, 2009).

Não retirando valor a nenhum dos sistemas de memória citados, no seguimento, passamos apenas a explicitar o que consideramos mais relevante para o nosso estudo, a memória a longo prazo.

De um modo geral, se a informação se mantiver nos dois primeiros sistemas de memória, o sensorial e a curto prazo, acompanhada de uma carga emocional, poderá considerar-se de forma quase automática e passa para a memória a longo prazo. Este tipo particular de memória é o armazém de informação que perdura ao longo dos tempos e a sua capacidade de armazenamento é pouco limitada. Por exemplo, *“um estudante universitário médio recorda o significado de oitenta mil palavras, milhares de episódios biográficos, milhões de factos, centenas de competências, o sabor da baunilha e o perfume do limão”* (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003, p. 348), pois está tudo armazenado na memória a longo prazo.

Vimos que a memória a longo prazo engloba a memória procedimental, relativa *“aos movimentos e às destrezas. Graças a ela recordamos capacidades e outros procedimentos, embora não os pratiquemos habitualmente. Por exemplo, quem sabe andar*

de bicicleta, mesmo passado muito tempo sem praticar, é-se capaz de recuperar o procedimento para o fazer” (AAVV, 2009, p. 187). E também abrange a memória declarativa, um conjunto de recordações facilmente evocáveis por se referir à aquisição de factos ou dados diretamente acessíveis à consciência, como o rosto das pessoas, os seus nomes, como são as casas, os sinais, recordamos as nossas férias, entre mais. Esta, por sua vez, subdivide-se em memória semântica e memória episódica. A primeira alude para a memória do significado, que se refere ao conhecimento geral do mundo. *“Continuando com o mesmo exemplo, recordamos a palavra “bicicleta”, sabemos o que é ao vê-la, para que serve e como funciona. Ao recordar o que significam as palavras, estamos a recuperar significados da memória semântica a longo prazo”* (ibidem). E, o outro tipo de memória, a memória episódica, para o *“armazém de experiências que aconteceram em momentos e lugares concretos. Por exemplo, quando uma velha fotografia a preto e branco, tirada quando éramos crianças, em que estamos a andar de bicicleta, poderemos recordar quem nos ofereceu a bicicleta em que aprendemos, que cor tinha, como travava, ...”* (ibidem).

Para além disso, convém destacar que os estudos realizados na área demonstram que para um acontecimento ser mantido na memória e passível de ser recuperado é imperioso que este seja acompanhado de uma carga emocional. *“As memórias emocionais são gravadas juntamente com a emoção que as acompanha, e da qual boa parte consiste, o que implica que foram guardadas num momento de hiperatividade dos sistemas hormonais”* (Izquierdo, 2004, p. 31).

É igualmente necessário ressaltar que a incapacidade de recordar, de recuperar os dados, informações e experiências passadas é essencial à própria condição da memória. Por outras palavras, o esquecimento viabiliza a seleção de novos conteúdos para serem adquiridos, uma vez que é inexequível conservar tudo o que armazenamos. Notamos então que a memória afasta a informação que não nos é útil para podermos pensar, *“para não ficarmos loucos; (...), para podermos conviver e sobreviver”* (ibidem, p. 22).

Pelo exposto, apraz-nos afirmar que a nossa preocupação em exaltarmos o papel da memória na construção da identidade e historicidade de um sujeito prende-se com o facto de ela se constituir como um elemento decisivo e imprescindível na escrita de cariz autobiográfico. Afinal, como explica Izquierdo (2004), não somos nada além daquilo que recordamos. Contudo, como a escrita autobiográfica pressupõe a narração de

acontecimentos da vida não podemos descurar a importância dessa mesma narrativa na estruturação e organização da própria memória, em particular, da memória autobiográfica, assim como dos diversos eventos que ocorrem ao longo da vida de um sujeito.

Como referimos precedentemente, “Conway (1990, 2005), Conway e Pleydell-Pearce (2000), Rubin (1986) e Pillemer (1998), definem a memória autobiográfica como a memória de acontecimentos e factos da própria vida, como memórias relacionadas com o Eu” (Silva, 2013, p. 182).

As memórias autobiográficas ocasionam registos duradouros a ponto de serem lembrados a longo prazo (Westbury & Dennet, 2000), sendo pessoalmente importantes e revividas com qualidades quase sensoriais (Conway, 2001). Os eventos que ocasionam tais memórias são geralmente lembrados com grande facilidade, de forma vívida e detalhada. Tais eventos tornam-se marcos para a organização da trajetória individual (Elnick, Margrett, Fitzgerald & Labouvie-Vief, 1999), bem como para a compreensão do significado da história de vida. (Alencastro, 2009, p. 39-40).

Posto isto, adimos que as memórias autobiográficas detêm o seu ponto de apoio nas memórias consolidadas, ou seja, nas memórias de longa duração. Mais concretamente, nas memórias episódicas, uma vez que estas incluem a panóplia de acontecimentos modulados pela emoção, o que permite atribuir maior sentido de relevância para o sujeito que os viveu (Nelson, 1993). Trata-se, portanto, de um requisito indispensável para o indivíduo recordar o conjunto de experiências da sua vida, que está armazenado na sua memória e organizado em função do Eu, cujo conteúdo é trazido até o tempo presente por meio do ato narrativo.

Realçamos ainda que a narrativa, ato de expor um evento ou uma série de eventos baseados em experiências reais ou ficcionadas e selecionados por quem escreve ou conta (Sim-Sim, 2007; Bertaux, 1997), é um género textual que se encontra presente na humanidade desde os seus primórdios, espelhando-se numa diversidade de géneros: o conto, a fábula, a novela, o romance, o mito, a lenda, a epopeia, banda desenhada, notícia, a reportagem, a (auto)biografia, o relato de experiências do quotidiano, entre outros (Barthes, 1987). Ora, no estudo que apresentamos interessa-nos aprofundar um género narrativo factual de cariz autobiográfico: o relato de vida.

A expressão *relato de vida*, introduzida em França nos anos cinquenta, aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo, quer essa enunciação seja oral ou escrita (Pineau, 2006). Até então, no campo das Ciências Sociais utilizava-se a denominação *histoire de vie*. Porém, quanto ao significado do termo história de vida, a língua inglesa dispõe de duas palavras para traduzir o vocábulo francês *histoire* que são *history* e *story*. Passando à elucidação, conforme Santos e Santos (2008), a *life history* corresponde ao estudo sobre a vida de um indivíduo ou grupo de indivíduos, algo que inclui, além da narrativa, uma série de documentos passíveis de serem consultados como prontuário médico, processo judiciário, testes psicológicos, testemunhos familiares, amigos, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito ou a situação do estudo. Ao passo que a *life story* afigura-se como uma estória ou relato de vida que designa o relato de vida narrado, sob a forma oral ou escrita, tal como a pessoa vivenciou. O pesquisador não confirma a autenticidade dos factos, porque o importante é o ponto de vista de quem está a narrar (*ibidem*).

Um pioneiro do desenvolvimento do relato de vida na França, Daniel Bertaux (1997), afirma que estamos na presença de um relato de vida a partir do momento em que há uma descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida.

Neste sentido, sublinhamos que o relato de vida pode assumir-se como uma dimensão específica da abordagem (auto)biográfica, na qual se inscreve uma reflexão sobre a singularidade da vida do sujeito, e, concomitantemente, possibilita ao investigador penetrar no mundo interior do mesmo e compreender a forma como organiza a sua experiência de vida mediante os conhecimentos que detém, os valores que o orientam e a cultura em que está inserido (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Por conseguinte, o relato de vida constitui “*un instrument remarquable d’extraction des savoirs pratiques, à condition de l’orienter vers la description d’expériences vécues personnellement et des contextes au sien desquelles elles sont inscrites*” (Bertaux, 1997, p. 17).

A singularidade do relato de vida reside no facto de o sujeito recontar parte da sua experiência de vida, dando não só a conhecer os conteúdos que a compõem, como os momentos, etapas ou iniciativas da sua vida pessoal, escolar e/ou profissional, a sua relação com quem e com o que o rodeia, as suas sensações, sentimentos e emoções que

certas vivências lhe despertaram, mas também acentuando os seus aspetos biográficos mais marcantes. Algo viável graças à existência da memória autobiográfica, como já referimos.

Daqui depreendemos a multiplicidade de domínios de existência que os relatos de vida podem incorporar para subsistirem, entre eles o autor supracitado enumera os domínios: familiar e das relações interpessoais, da experiência da escola e da formação de adultos, da inserção profissional e do emprego.

Neste âmbito, parece-nos oportuna a introdução do conceito memórias de infância como sendo a narração de pequenas parcelas ou episódios de vida de uma pessoa relativos à sua infância recolhidas através do relato escrito, que objetiva compreender esse fragmento da vida, descortinando o valor e o significado que o sujeito lhe atribui.

De referir que no que respeita ao ato de escrita deste tipo de documentos de carácter pessoal, Yinger (1977), citado por Zabalza (1994), aponta-nos quatro características, a saber:

1. O processo de escrever é multirrepresentacional e interativo.

No desenvolvimento da narração escrita, o escritor manipula as diversas formas de acesso à realidade: age, pensa e manipula imagens (olhos, mãos e ideias trabalham simultaneamente e em interação). O ato de escrever induz aquele que escreve a expressar em símbolos um conhecimento e recordações. As clássicas teorias dos hemisférios cerebrais aludem-nos para ambos os hemisférios participam na tarefa na tarefa de escrever: *“enquanto um trata de um processo de recriação da experiência em que intervêm as emoções e a intuição, o outro trata do processo de organização dessa experiência numa mensagem estruturada, isto é, produzindo a síntese, o pensamento simbólico, a percepção do conjunto, etc.”* (p. 93).

2. No processo de escrever produz-se um feedback autoproporcionado.

À medida que quem escreve vai lendo as palavras que acaba de escrever, essas mesmas palavras dizem-lhe se transmitiu ou não o que queria. O facto de a escrita reter e conservar pensamentos e sentimentos converte os produtos escritos em algo disponível como documentos da evolução e desenvolvimento desses mesmos pensamentos e sentimentos.

“De algum modo, como ao escrever temos imediatamente presente o resultado (processo e produto da escrita facilmente se imbricam) isso origina um processo cíclico de criação-revisão, de saída e entrada de informação sobre quem escreve e sobre o que se está a escrever” (p. 94).

3. Escrever requer uma estruturação deliberada do significado.

“Toda a aprendizagem (pelo menos significativa) requer que se estabeleçam conexões e relações entre a nova informação e o que já se conhece. Logo, o ato de escrever requer o estabelecimento contínuo desse mesmo tipo de conexões e de manipulação da informação” (p. 94). Como enfatiza Vigotsky (1962), citado por Zabalza (1994), *“a escrita requer uma semântica e uma sintaxe deliberadas no seio de uma rede de significado”* (p. 100). Isto quer dizer que, ao escrever, o escritor não pode deixar de manipular, explícita e sistematicamente, os símbolos que emprega. *“Não se pode escrever de modo mecânico e inconsciente. Na escrita, o significado não pode sustentar-se de apogiaturas não-verbais ou paraverbais como acontece na linguagem verbal; na escrita, a própria semântica e sintaxe da narração é que suportam, unicamente o significado da mensagens”* (p. 94).

4. A escrita é ativa e pessoal.

Toda a escrita, pela sua própria natureza, pressupõe uma implicação pessoal, que é, sobretudo, uma implicação cognitiva a que resulta relevante e construtiva do pensamento: deve-se estruturar, organizar, reler, refletir, modificar, entre mais. Mais concretamente, é pessoal quanto à própria semântica da narração: é o autor quem seleciona os temas e quem define o sentido do texto e expressa essa informação, em termos de que faça sentido para ele.

Na escrita deste género de documentos pessoais quem escreve não só transporta o seu pensamento para a narração escrita, mas também o faz a um ritmo próprio: “o discurso escrito”. O discurso escrito envolve um processo de análise e de síntese muito mais lento, o qual não só torna possível que se *“desenvolva o pensamento desejado, mas, inclusivamente, que se volte a fases anteriores e, desta maneira, que se transforme a cadeia sequencial de conexões numa estrutura simultânea e autorrevista. A linguagem escrita representa um novo e poderoso instrumento de pensamento”* (p. 94).

O ato de escrever, em particular, de escrever sobre episódios da própria infância conduz o sujeito a se refletir e, simultaneamente, a refletir sobre si mesmo. Isto porque, no primeiro caso, quando o sujeito narra as suas experiências, mesmo tendo em consideração que reconstruir ou recriar essas reminiscências não implica fazer uma transcrição exata da realidade vivida, ele pode transformá-las de modo a torná-las mais vívidas, visto que o ato de narrar é sempre uma criação. Porém, continua a ser uma reflexão de uma ou várias parcelas da sua história de vida, ou seja, de si. A narração constitui-se em reflexão. E, no segundo caso, as memórias de infância ao evocarem a estruturação de determinadas partes do passado do sujeito, induzem-no a refletir sobre os momentos mais significativos que vivenciou e, possivelmente, sobre o contributo dos mesmos no seu desenvolvimento, seja no domínio pessoal, social, escolar ou profissional (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Só refletindo individualmente sobre a sua vida é que o sujeito consegue transmitir ao outro a sua singularidade e o modo como a sua existência o marcou. Afinal, ninguém está melhor posicionado para relatar os aspetos mais marcantes e importantes da sua existência a não ser o sujeito que os vivenciou.

No contexto educativo, estamos cientes que o trabalho que envolve a produção escrita tem suscitado vários obstáculos para muitas das crianças e jovens, não apenas ao nível da construção frásica, da ortografia, da pontuação ou mesmo por recorrerem a uma escrita apoiada no registo oral, mas também por, grande parte, das atividades de escrita propostas pelos professores não associarem um *“envolvimento afetivo do aluno à própria construção de saberes”* (Pereira & Graça, 2012, p. 272).

Tendo em conta que *“produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita. Entretanto, as formas de trabalho escolar podem contribuir para isso”* (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 16), consideramos premente desenvolver junto dos alunos uma motivação pessoal e comunicativa através da criação de situações de escrita significativa para os alunos. Neste sentido, acreditamos que o instrumento de produção escrita memórias de infância ao incidir sobre as próprias lembranças dos alunos, ou seja, sobre os seus episódios autobiográficos afigura-se como algo que, afetivamente, vislumbra todo o significado para eles. Além disso, o próprio MEC incentiva à escrita *“em termos pessoais e criativos (...)”*

num registo adequado ao leitor visado, adotando as convenções próprias do tipo de texto” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009, p. 77).

Numa fase posterior do nosso trabalho, no Capítulo IV, retomaremos o assunto em destaque facultando mais informação relativa ao enquadramento curricular da atividade escrita de memórias e ao modelo de produção escrita adotado, que se espelha em três componentes, assinaladamente, a planificação, a textualização e a revisão.

Outro aspeto que não podemos deixar de focar, como já explicámos anteriormente, é o facto de a sociedade portuguesa ter vindo a sofrer transformações ao nível social, cultural e linguístico, induzidas pela coexistência de cidadãos nacionais e estrangeiros. Como mencionam Ferreira e Anã (2010, p. 56), essa transformação *“do tecido social português está espelhada, inevitavelmente, na comunidade escolar portuguesa, que se caracteriza agora por um mosaico colorido e diversificado de culturas”*. Nesta ótica, é natural que esta diversidade nos presenteie com vestígios de multi/interculturalidade resplandecidos nos escritos dos demais alunos e, inclusivamente, com produções únicas escritas por alunos de PLNM.

Recordando o que descrevemos no Capítulo II, um professor inter/multicultural encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem e usa-a, em sala de aula, como condição da confrontação entre culturas, consideramos fundamental que as memórias de infância venham a ser alvo de partilha, uma manifestação muito comum no ser humano e sempre reveladora de atenção ao Outro.

Assim, cremos que ao proporcionar momentos em sala de aula de partilha desses fragmentos autobiográficos dos alunos, deixando respirar as suas experiências de infância, os ambientes sociais e culturais que as contextualizam e moldam, as suas interações com os outros e com o mundo, entre mais aspetos, estamos a permitir a recapitulação da reflexão sobre si mesmos e a viabilizar o estabelecimento de uma ponte, no sentido figurado, para o conhecimento e aproximação do Outro. Sendo esta última referência de extrema importância no sentido de habitualmente serem gerados preconceitos como arma de defesa contra o desconhecido. Para Ramos e Gonçalves (1996, p. 145) a escrita da narrativa (auto)biográfica e, inclusivamente, a sua partilha, é um processo que *“habilita a*

intervir no real, porque o sujeito o enfrenta, o compreende e o redirecciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão, reconstruída, dos seus mundos”.

Desta forma, julgamos que ao ser despertada a curiosidade e empatia para com o Outro, para com as suas experiências de vida, crenças e visões do mundo estar-se-á a contribuir para o cultivo de atitudes de abertura, respeito e valorização do nosso semelhante e da DLC. Por outras palavras, estar-se-á a contribuir para o exercício de uma dimensão particular da educação para a cidadania denominada educação intercultural, que também visa desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidade e de sentido de pertença comum à humanidade, banindo quaisquer mecanismos de discriminação²⁰.

3.3.2 Biografia linguística

O “arco-íris” linguístico e cultural em que se inscreve o mundo actual, marcado pela crescente globalização (B. S. Santos, 1995), despoletou uma nova política educativa trazida na defesa incondicional da aprendizagem de várias línguas, num apelo aos valores democráticos, à identidade regional e nacional, ao exercício da cidadania, à formação cívica e à valorização de diferentes saberes e do conhecimento de outras culturas (Conselho da Europa, 2001) (Gomes & Andrade, 2009, p. 2).

Esta nova conceção de educação em línguas, para Gomes e Andrade (2009), opõe-se à exclusão e ao desrespeito desse “arco-íris linguístico e cultural”, vincado pelas políticas monolingues que ainda restam em certos pontos do globo, obstaculizando o reconhecimento e a valorização das línguas. Daí, a promoção de uma educação para a diversidade ter-se tornado num imperativo das políticas educativas linguísticas, sobretudo a partir da década de setenta (*ibidem*).

Como já vimos anteriormente, partindo do pressuposto de que a heterogeneidade linguística e cultural é uma realidade das escolas portuguesas, dado o carácter transversal da língua, é urgente intervir ao nível do ensino/aprendizagem da LP com as crianças e jovens cujo português não é língua materna a fim de integrá-las no contexto educativo e na sociedade em geral. Por outro lado, não podemos descurar a importância de sensibilizar os

²⁰ Cf. *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras* - <http://www.dgide.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

alunos nativos, bem como os não nativos, para a aprendizagem de outras línguas, sendo necessário avançar com uma maior diversificação de línguas no currículo escolar a fim de se formar cidadãos capazes de responder a uma sociedade multicultural e multilingue. Isto porque

os povos da Europa estão a formar uma União única a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes (...) Erguer uma casa comum e nela viver em harmonia conservando ao mesmo tempo a individualidade e a diversidade de cada um implica adquirir competências que permitem comunicar eficazmente uns com os outros e uma melhor compreensão mútua.

O facto de aprender e falar outras línguas incentiva o formando a abrir-se a outras pessoas e a começar a compreender outras culturas e outras visões das coisas, aptidões que se afiguram essenciais num mundo ameaçado pelo racismo e pela xenofobia (COM, 2003, citado por Martins, 2008b, p. 86).

De referir que a formação intercultural ao se constituir como “*um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global*” (Cardoso, 1998, p. 15) requer a atenção das várias componentes do currículo, desde as áreas curriculares disciplinares às não disciplinares, sendo naturalmente transversal a todas essas áreas. Portanto, sublinhamos que as tarefas de educação linguística são então consideradas como um “*projeto colectivo, transversal*” (Valadares, 2003, p. 13).

Nesta linha de pensamento, asserimos que educação em línguas encontra-se organizada segundo três dimensões enquadradoras da ação pedagógica, nomeadamente, a dimensão formativa, relativa à aprendizagem das línguas como preparação para a interação e comunicação com o Outro e na interiorização de valores positivos face às línguas e às outras culturas, estimulando a curiosidade sobre o mundo do Outro; a dimensão pragmático-utilitária, concernente a uma aprendizagem que permite ganhos de foro económico, académico ou social, facilitando a ascensão social e/ou inserção no mercado de trabalho por parte do sujeito; e, por fim, uma dimensão político-social, centrada numa aprendizagem das línguas, que visa a participação na vida social e política, tendo o sujeito poder de reflexão crítica e de intervenção cívica em mais de uma comunidade cultural (Gonçalves, 2011).

Inferimos então que “*educar em línguas é educar para além das línguas*” (Gonçalves, 2011, p. 112), uma vez que é possível despertar a curiosidade para a riqueza que advém do mundo do Outro através da interação com o mesmo, da compreensão e do respeito mútuo. Deste modo, a educação em línguas, embasada na educação para a cidadania e para a interculturalidade, assume-se como uma perspectiva educativa que se propõe consciencializar os alunos para a importância da DLC, preparando-os para a aprendizagem de línguas estrangeiras, estimulando a curiosidade, o gosto e o espírito de abertura face às mesmas e desenvolvendo competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do Outro (Gomes & Andrade, 2009).

Curiosamente, Gomes (2006) caracteriza como essencial esta abordagem à DLC logo nos primeiros anos de escolaridade, de maneira a preparar os alunos para o estabelecimento de relações positivas dentro da sua própria cultura e com outras culturas, dado que, de acordo com Piaget e Vigotsky, é entre os sete e oito anos que as crianças se encontram numa fase importante de desenvolvimento linguístico (Silva, 2009). Para além disso, indo ao encontro do que descrevemos nos capítulos iniciais, Andrade e Martins (2009, p. 1) lembram que “*a sociedade actual é linguística e culturalmente diversificada pelo que importa, desde cedo, abordar as línguas, integrando a diversidade*” nos primeiros anos de escolaridade.

Neste âmbito, são aceites como finalidades da sensibilização à DLC o:

- ♦ *Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas:*
 - ♦ *De abertura à diversidade linguística e cultural;*
 - ♦ *De motivação para a aprendizagem de línguas.*
- ♦ *Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;*
- ♦ *Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural (Candelier, 1998, citado por Martins, 2008b, p. 171).*

Convém acrescentar que as finalidades apontadas precedentemente encontram a sua especificação em vários objetivos relativos à construção de saberes, capacidades e atitudes,

que, por sua vez, se traduzem em linhas orientadoras na construção de materiais e atividades didáticas com o intento de sensibilizar os alunos para a DLC (Martins, 2008b).

Neste sentido, o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) e o QECR constituem-se como dois exemplos de instrumentos de grande relevância para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, que foram lançados pelo Conselho da Europa, no âmbito do Ano Europeu das Línguas, em 2001, e, consequentemente concretizam uma política similar de valorização à diversidade linguística.

O QECR fornece uma base comum para a estruturação de programas e currículos na área das línguas ao informar sobre o que *“os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação”* (2001a, p. 19). Trata-se, então, de um instrumento de apoio a professores, com o qual se almeja uma maior congruência com os modelos de educação linguística praticados na Europa, visto constituir-se como um ponto de referência para a educação em línguas (Fischer, 2001).

Na nossa investigação interessa-nos uma das partes constituintes do PEL, designadamente, a biografia linguística. O PEL, instrumento de aplicação dos princípios do QECR, corresponde a um documento pessoal concebido para encorajar e reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais (Conselho da Europa, 2001b). Surgiu com os objetivos de:

- ♦ Desenvolver competências comunicativas e interculturais, encorajando assim todos os cidadãos a aprender outras línguas, além da LM, e continuar essas aprendizagens ao longo da vida;
- ♦ Fomentar o plurilinguismo através da aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar;
- ♦ Facilitar a mobilidade na Europa através da descrição clara e transparente das competências adquiridas e internacionalmente comparáveis;
- ♦ Promover a cidadania europeia;
- ♦ Valorizar a diversidade linguística (*ibidem*).

Relativamente à constituição deste instrumento, este é composto por três partes distintas:

- ♦ Passaporte de línguas – assume-se como um registo das competências linguísticas, qualificações e experiência interculturais do seu portador. Estas competências são definidas mediante os seis níveis de proficiência do QECR que vão desde o mais elementar A1 até ao nível máximo de proficiência C2. É nesta secção que integram o registo dos vários documentos do portador, tais como os certificados e diplomas após a frequência de cursos, o resumo das experiências linguísticas e interculturais e o perfil das competências nas várias línguas, que dão uma visão geral do que cada cidadão domina nas diversas línguas (Conselho da Europa, 2001b);
- ♦ Biografia de línguas - documenta a história pessoal da aprendizagem linguística, sendo utilizada para orientar o aprendente na definição de metas de aprendizagem. Também engloba descritores que ajudam a avaliar o desempenho linguístico e o progresso nas aprendizagens do aluno (*ibidem*);
- ♦ Dossier - serve para o aprendente arquivar materiais significativos em termos de experiências de aprendizagem, trabalhos executados e documentos oficiais, comprovativos de provas prestadas, bem como cursos feitos, devendo ser precedentemente referenciados no Passaporte (*ibidem*).

De acordo com Fischer (2001), o PEL caracteriza-se por três funções: documental, pelo facto de funcionar como um complemento dos diplomas e certificados obtidos em exames formais, facultando informações adicionais sobre os mesmos; pedagógica, assim que é utilizado para tornar o processo de aprendizagem mais compreensível para os próprios utilizadores, ajudando a desenvolver a capacidade de reflexão e de autoavaliação; e política, na medida em que foi criado para ir ao encontro dos objetivos do Conselho da Europa, centrados na preservação da DLC na Europa e na promoção da tolerância, plurilinguismo e da educação para a cidadania democrática.

O PEL, propriedade do aprendente com idade compreendida entre os dez a quinze anos, pode ser utilizado por qualquer professor que ministre a sensibilização à diversidade linguística ou que tenha na sua escola ou sala de aula alunos provenientes de outras

culturas e pretenda um melhor conhecimento das crianças ou jovens com PLN, para assim intervir ajudando-as a colmatar as dificuldades evidenciadas, por exemplo, na aprendizagem do Português (Conselho da Europa, 2001a).

No instrumento em questão ficam registadas as competências linguísticas adquiridas em contexto formal e não formal nas várias línguas, incluindo as línguas de origem, assim como as experiências interculturais do aluno. Este aspeto é de especial importância no caso das minorias linguísticas que deviam de sentir o Português, de facto, como uma língua de acolhimento, no seu sentido literal (refúgio em casa, amparo, hospitalidade) (Ançã, 2005). Isto porque, acordando com Ançã (2005) é impossível apagar/negar o que se aprendeu/viveu na LM. Esta funcionará como uma espécie de crivo para as outras línguas e culturas a aprender. *“Daí, a necessidade de conhecer a biografia linguística do aprendente, rentabilizando o seu reportório (história de vida / história das línguas e das pessoas e lugares associados a essas línguas) na aprendizagem do Português (e de outras línguas, em geral)”* (ibidem, p. 39).

Nesta ótica, com o advento das questões relacionadas com a diversidade cultural, com a pluralidade linguística e com a necessidade em valorizar as línguas com que os aprendentes contactam em situações diversas, dentro e fora do ambiente escolar, as biografias centradas no conjunto de experiências de vida nos domínios linguístico e cultural afiguram-se como uma resposta crível a essas mesmas questões, visto que se revelam como um meio de partilha da riqueza que cada indivíduo encerra (Perregaux, 2002).

Conforme a definição de (auto)biografia linguística apresentada por Perregaux (2002, p. 83), esta é encarada como :

un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps.

As potencialidades deste instrumento de cariz (auto)biográfico, aplicadas em contexto educativo, passam pela consciencialização do aluno sobre si mesmo, sobre os

outros e sobre as línguas, traduzindo características pessoais, crenças e assunções sobre as línguas e a sua aprendizagem das mesmas, adquiridas em contextos diferentes e que convém ser reveladas para se adequar o processo de ensino/aprendizagem. Simultaneamente, importa fomentar a autonomia do aprendente, incentivando a reflexão sobre o que já aprendeu no seu passado e sobre as competências que ainda terá que desenvolver para se tornar um aprendente mais autónomo e um comunicador mais competente do ponto de vista linguístico-comunicativo.

Além disso, a biografia linguística potencia o desenvolvimento de competências metalinguísticas, ao viabilizar a reflexão em torno das línguas e ao permitir que o aluno oriente e planeie o seu próprio processo de aprendizagem, de forma evolutiva e reflexiva.

Notamos ainda que, na dimensão da educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo, a utilização da (auto)biografia contribui para a consciencialização das representações que os alunos têm relativamente às outras línguas e aos seus falantes. Salientando, inclusivamente, que essas mesmas representações influenciam a forma de como cada aluno se relaciona com os outros falantes, podendo constituir-se como impulsionadores ou travões à interação com o Outro, ou, por outras palavras, à valorização da diferença. Daí, considerarmos premente a sensibilização para a DLC de maneira a contribuir para a educação para a cidadania, combatendo assim quaisquer mecanismos de discriminação e cultivando uma atitude de abertura, de tolerância, de respeito e aceitação do Outro. *“Ser capaz de compreender e respeitar o Outro é hoje uma competência básica de todo o cidadão”* (Gomes, 2006, p. 9).

Em suma, julgamos que o recurso à biografia linguística na escola é uma forma de desvelar aos alunos a diversidade linguística presente no seu meio, de valorizar o repertório linguístico-comunicativo do aprendente, especialmente quando relacionados com pertenças linguísticas socialmente desprestigiantes, de reconhecer a riqueza intercultural proveniente dos contactos com outras línguas, povos e culturas, e também de consciencializar para o pluralismo circundante e para a DLC existente no mundo, contribuindo para a sua preservação (Pinho & Andrade, 2002). Nesta lógica, o instrumento pedagógico-didático em destaque pode vir a ser utilizado por professores ditos inter/multiculturais, como vimos no capítulo anterior, que, por um lado, encaram a diversidade linguística na escola e na

aula como algo positivo, e não como um problema ou um mal necessário, e, por outro lado, procuram conhecê-la o melhor possível e não apenas conviver com ela, visto considerarem-na como um bem a preservar e a promover.

Síntese

Ao longo deste capítulo discorremos sobre o método (auto)biográfico dando a conhecê-lo como um movimento de investigação centrado nas memórias e (auto)biografias. Acontece que a capacidade de narrar a história pessoal é possível graças à memória autobiográfica. Sem memória, sem passado, não possuímos identidade, afinal, como explica Izquierdo (2004), não somos nada além daquilo que recordamos. A memória é, portanto, um dos fatores indispensáveis à escrita autobiográfica.

No contexto educativo, a utilização de escritos de cariz autobiográfico, focando em particular as memórias de infância e a biografia linguística, permitem ao aluno contar a sua própria vida, ou episódios dela, substancialmente através das recordações mais significativas que fomentam o seu ser. Algo que não deve ser descurado por um professor que se diz multi/intercultural pelo facto da abordagem (auto)biográfica potenciar o auto e hétero conhecimento, assim como a reflexão sobre a experiência passada e presente do aluno, dando aso a múltiplas formas de aprender, por exemplo, através dos afetos, dos sentidos, das percepções, dos pensamentos, sem dissociar educação e vida.

Numa comunidade escolar portuguesa, “*que se caracteriza agora por um mosaico colorido e diversificado de culturas*” (Ferreira e Ançã, 2010, p. 56), ao desenvolvermos ações pedagógicas que permitam conhecer a diversidade presente na sala de aula (as origens dos alunos, as línguas que dominam e em que grau, as atitudes para com as diferentes línguas, entre mais) e valorizar as vivências individuais do aprendente, através da sua escrita e partilha, viabilizamos uma abertura para o conhecimento e aproximação do Outro, derrubando possíveis preconceitos derivados do desconhecido. Como sustenta Bizarro (2006, p. 6),

conhecer o Outro passa, assim, pelo conhecimento de Si próprio, de modo reflexivo, consciente e crítico, na busca da Identidade, da Mesmidade, mas também da Complementaridade ou da Particularidade, da Alteridade e da Pluralidade, percebendo-

se que é na compreensão da mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa...) que se cumpre, por excelência, a função formativa da Educação.

Desta forma, pela via da educação intercultural esperamos poder contribuir para o fomento de atitudes de respeito, compreensão e valorização do nosso semelhante, fazendo assim valer a função formativa da educação.

Parte 2

Estudo Empírico

Capítulo IV

Enquadramento Metodológico

*“Medos e incertezas espelham, entre um vértice e outro, a intrínseca
relação entre o sujeito que conhece e o fenómeno que procura
compreender, investigar”*

(M. L. Rodrigues, in

<http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/marialucia.htm>)

Capítulo IV: Enquadramento Metodológico

Nota introdutória

“A teoria e o facto não só se excluem, como, acima de tudo, se apoiam mutuamente em todo o processo de investigação. Uma teoria que não assente no facto, rapidamente deixa de sê-lo; a explicação de um facto, por sua vez, exige apelo a recursos teóricos.” (Pardal & Correia, 1995, p. 27). Portanto, após a teorização contemplada nos capítulos precedentes torna-se imperioso caracterizar o nosso estudo exploratório ao nível prático.

Neste quarto capítulo colocamos em destaque as opções metodológicas adotadas ao longo da nossa investigação. Faremos então, numa primeira instância, a delineação do estudo, na qual aduzimos a sua problemática, justificamos a relevância do mesmo e explicitamos a sua finalidade, assim como objetivos e questões investigativas. Consecutivamente passamos a caracterizar o contexto educativo onde o nosso projeto foi desenvolvido e o público-alvo com quem foi implementado. Apresentamos também o paradigma investigativo, a forma como recolhemos os dados e, finalmente, a descrição da nossa intervenção didática.

4.1 Delineação do estudo

O estudo a que nos propomos eclodiu na continuidade das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional, que integram o Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, quando nos deparámos com uma certa diversidade ao nível quer linguístico quer cultural dos demais alunos que frequentavam a instituição educativa onde estagiámos. Mais concretamente, na turma de Português exista uma aluna de nacionalidade cabo-verdiana e uma cigana portuguesa e na turma de História e Geografia de Portugal havia uma aluna chinesa, uma moldava e uma outra brasileira. Neste seguimento, assumimos como problemática de investigação o facto da referida DLC, embora respeitada, não ser devidamente valorizada.

A importância do nosso estudo assenta na possibilidade de o nosso instrumento de produção escrita, as memórias, se constituir como um veículo para a valorização e tomada de consciência do Outro linguística e culturalmente distinto.

Como complemento, enfatizamos que o *“trabalho de produção não tem sido muito fácil para muitos alunos, por muitas razões: desde logo, porque, muitas vezes, as crianças e os jovens não sentem este trabalho como “produção de si mesmo”, no sentido de descortinarem nele alguns ganhos cognitivo e afetivo”* (Pereira & Graça, 2012, p. 273). Neste sentido, mencionamos que o nosso instrumento de produção escrita incide sobre as próprias memórias de infância dos alunos, portanto é algo que, à partida, vislumbra todo o significado para eles. Sendo este último aspeto, da vinculação, extremamente relevante, uma vez que *“produzir textos é expor uma imagem de si”* (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 274).

Perante tal, traçamos como finalidade do estudo o desenvolvimento de uma investigação que nos concedesse um possível instrumento, a ser implementado numa aula de Português, que promova a interculturalidade criando momentos de partilha e comparação de vivências dos alunos, de modo a que a diversidade e, simultaneamente, a singularidade de cada um seja valorizada. Por conseguinte, com base na aceitação das diferenças, esperamos poder contribuir para a melhor integração dos alunos provenientes de outras culturas e para a não existência de eventuais mecanismos de discriminação.

Com vista à consecução do nosso fim orientamos o nosso projeto de investigação com dois objetivos, nomeadamente:

- ♦ **Fomentar, numa aula de Português, momentos de partilha das várias experiências dos alunos recorrendo às produções escritas/memórias dos alunos;**
- ♦ **Promover a DLC, em contexto sala de aula de Português, refletindo sobre a interculturalidade.**

Tendo em consideração a finalidade e os objetivos resta-nos conhecer quais as questões investigativas, que se encontram direcionadas para o domínio educativo e para a contribuição que, efetivamente, poderá advir da produção escrita de memórias de infância na valorização e aceitação da diferença de outrem. Assim, temos:

- ♦ **Será proveitosa ou de que forma é que a escrita planificada de memórias permite criar momentos, em contexto sala de aula, de partilha de experiências e de promoção da DLC?**
 - a) Que tipo de brincadeiras/jogos dos alunos de diferentes culturas são divergentes ou convergentes?
 - b) Que aspetos existem em comum relativamente aos locais onde os alunos mais gostavam de brincar?
 - c) Os alunos contactaram com meninos de outras culturas na escola (1.º e 2.º CEB)? Se sim, como se estabeleceu a comunicação entre eles? Que tipo de brincadeiras/jogos fazem/fizeram?
 - d) De que forma a DLC está presente nos textos dos alunos?
- ♦ **De que forma as memórias de infância podem ser uma estratégia de valorização da cultura dos alunos (de LM e LNM), numa escola do 2.º CEB, e de reflexão para a DLC?**

Seguidamente, daremos mais pormenores em relação ao nosso projeto de investigação principiando pela caracterização do contexto educativo em que decorreu o estudo.

4.2 Caracterização do contexto educativo²¹

O estabelecimento de ensino onde pudemos desenvolver o estudo intitulado *Memórias de Infância num Contexto de Diversidade Cultural* corresponde à escola onde nos encontrávamos a estagiar no decorrer do segundo semestre do ano letivo 2012/2013. Trata-se de uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, que se localiza na cidade de Aveiro.

Segundo as informações obtidas no *website* da dita escola, criada com o intuito de servir não apenas o concelho de Aveiro como também outros concelhos limítrofes, sublinhamos que o seu Patrono “*consolida a mentalidade do ser aveirense, do espírito de*

²¹ A informação que revelamos neste subcapítulo foi, sobretudo, baseada no documento não publicado *Portfolio de Prática Pedagógica Supervisionada B2* (2013).

trabalho, dedicação e entrega, a direção do Agrupamento de Escolas de Aveiro procura cultivar estes valores em prol do sucesso dos seus alunos”.

No que respeita à população escolar esta, apesar de se encontrar repartida pelos dois ciclos de ensino básico, perfaz um total de seiscentos e quarenta e sete elementos.

As atividades extra curriculares proporcionadas por esta escola passam, por exemplo, pelo Clube de Jornalismo - *Jornal Moliceiro*, Clube de Poesia, Clube Amigos da Biblioteca, Desporto Escolar e Núcleo de Artes Plásticas (NAP), contando, esta última referência, com o apoio do Instituto de Inovação Educacional.

Em relação aos recursos materiais, a escola dispõem de computadores e outros equipamentos informáticos, tais como projetores, quadros interativos e um *scanner* numa das salas de professores. Tem também a cobertura de uma rede sem fios, o que permite aceder à internet em qualquer local da escola.

As instalações da escola refletem-se em sete edifícios, cinco constituídos por vinte e oito salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo e um polivalente, no qual integra a biblioteca, a reprografia, o gabinete do conselho executivo, duas salas de professores, três gabinetes de atendimento, a secretaria, o refeitório e o bar. Quanto aos espaços que constituem o exterior, a escola dispõe de um campo de futebol cimentado e de um átrio.

É ainda de se referir que os estabelecimentos apresentam algum conforto, pois encontram-se devidamente climatizados, os ambientes são arejados e apresentam cuidados de limpeza diários.

Para além do referido, não podemos descurar o que está patenteado no *Projeto Educativo* (PE), documento revelador do perfil da escola. Ora, este escrito define-se como um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa esclarece as finalidades e funções da escola, expressa as preocupações e explicita as convicções da comunidade educativa, traça os objetivos e também aponta os demais caminhos a seguir com vista à promoção de um processo educativo de qualidade.

Neste seguimento, para a sua consecução pretende-se que haja um envolvimento partilhado por todos os intervenientes, cabendo aos alunos, professores, assistentes

operacionais e administrativos, pais e encarregados de educação procurar e apresentar soluções, no sentido de superar obstáculos e criar uma cultura escolar enriquecedora e um sentimento de pertença maior.

Por fim, alteiam-se como principais objetivos apontados no PE a melhoria da qualidade das aprendizagens e consequente melhoria dos resultados escolares dos alunos, algo que vai evidenciar uma redução significativa da taxa de abandono escolar; o desenvolvimento pessoal, profissional e académico dos professores assentado na formação contínua e adequada; e a instauração de uma pedagogia devidamente diferenciada.

4.3 Caracterização do público-alvo²²

No que respeita ao público-alvo que compõe o estudo em questão, este remete para uma turma do 6.º ano de escolaridade, a frequentar citada escola da região Centro de Portugal.

Segundo o *Projeto Curricular de Turma*, a maioria dos alunos da turma vive no concelho de Aveiro. Na sua totalidade a turma é composta por vinte e seis alunos, dos quais vinte e cinco têm nacionalidade portuguesa, existindo uma aluna portuguesa de etnia cigana e uma aluna de nacionalidade cabo-verdiana, sendo esta proveniente de Mindelo, ilha de São Vicente, mas nascida em Santo Antão.

Convém referir que dos vinte e seis alunos dezasseis, cerca de 61,5%, habitam conjuntamente com os pais e irmã(o)/irmãs/irmãos, dois alunos (7,7%) vivem somente com os pais, quatro alunos (15%) com a mãe e irmã(o)/irmãos e uma aluna (3,8%), a cabo-verdiana, que reside com o pai e irmão. Existem ainda outras duas situações particulares, nomeadamente, a de dois irmãos gémeos na turma, aproximadamente 7,7% do público-alvo, que moram com os seus avós e a da aluna de etnia cigana (3,8%) que vive com os seus avós, pais, tios e irmão. De um modo geral, concluímos que a grande maioria, mais concretamente, dezanove alunos, habita com os pais, porém existem cerca de sete alunos com realidades familiares ditas destruturadas.

²² Para salvaguardar a identidade do nosso público-alvo optámos por atribuir a designação de A1, A2, A3, ..., em detrimento do nome dos vários alunos que participam no estudo.

Quanto às habilitações literárias dos encarregados de educação, como se pode consultar no Gráfico 2, concluímos que onze elementos (42,3%) possuem habilitação ao nível do ensino superior ou equivalente, seis (23,1%) têm o ensino secundário, oito situam-se entre o 3.º e 2.º CEB e o restante fica-se pelo 1.º CEB incompleto.

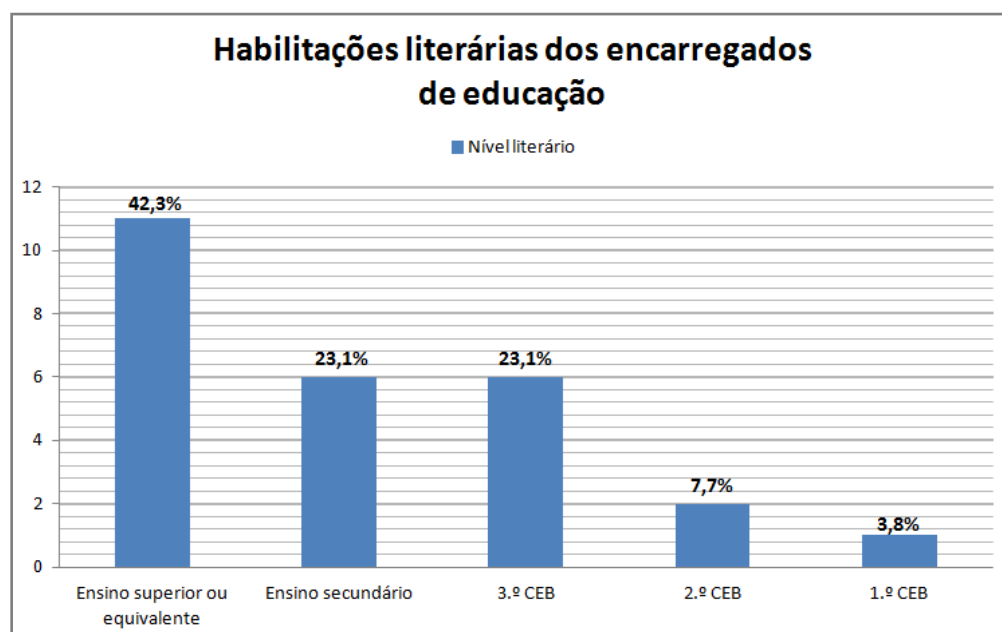
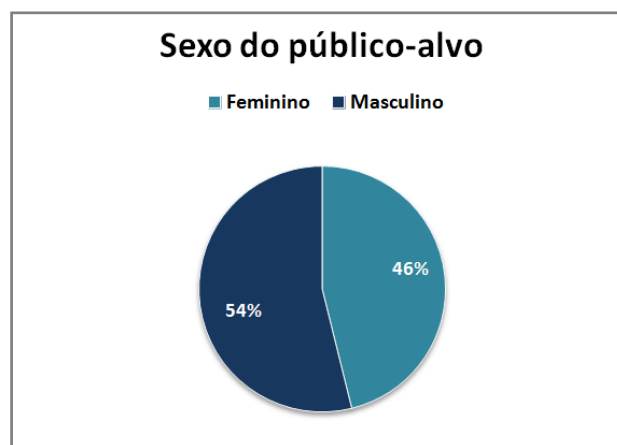


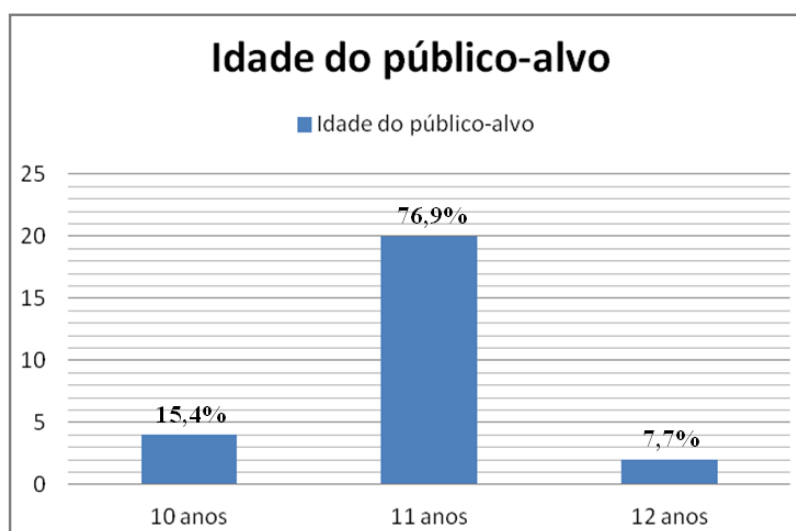
Gráfico 2 – Habilitações literárias dos encarregados de educação

As suas atividades profissionais passam por profissional de vendas (comercial), vigilante, cabeleireira, assistente público, repositora de *stocks* num hipermercado, engenheira, técnico de telecomunicações, professora, médico e empregada doméstica, o que, na maioria dos casos, corresponde às habilitações descritas. Evidenciam-se, igualmente, duas situações de encarregados de educação no desemprego.

Incidindo sobre o género da nossa amostra, como podemos apurar no Gráfico 3, o estudo engloba 54% de elementos do sexo masculino e 46 % do sexo feminino, o que corresponde a catorze e doze alunos respetivamente.

**Gráfico 3** – Sexo do público-alvo

Quanto à faixa etária do público-alvo denotamos que esta se encontra compreendida entre os dez e doze anos, o que, em grande parte, corresponde às idades de frequência do 2.º CEB, excetuando três alunos que já ficaram retidos. Posto isto, como se pode visualizar no Gráfico 4, participam no estudo quatro alunos com dez anos, o que corresponde a 15,4% dos elementos, vinte alunos com onze anos, sendo representados pela percentagem 76,9%, e os dois restantes alunos com doze anos de idade, o que equivale a 7,7%.

**Gráfico 4** – Idade do público-alvo

Em acréscimo, notamos que a nossa amostra não só se assume como um grupo algo heterogéneo ao nível das idades, mas também ao nível do contexto socioeconómico e

cultural, da aprendizagem e desempenho escolar, dos hábitos de trabalho e comportamento em sala de aula.

4.4 Metodologia de investigação

Como explicita Yves Lenoir (2006), no artigo *Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino*, a produção do saber científico designa-se como um processo histórico e social, quer na sua génese quer na sua organização, e a sua especificidade resulta de uma dinâmica interna, isto é, da natureza do seu processo ou da sua metodologia geral. No mesmo artigo, exaltando a referência a Hilda Borko (2004), acrescentamos que esta recorre à posição assumida pela *American Educational Research Association* (AERA) para lembrar que são inúmeras as abordagens metodológicas disponíveis no campo educacional, porque o desenho da ação ou os procedimentos podem envolver características de métodos distintos. Neste sentido, para Ferréol e Deubel (1993), citado por Lenoir (2006, p. 1311), a metodologia pode ser definida como “*um conjunto de directrizes que orientam a investigação empírica.*”

No nosso estudo, a metodologia adotada insere-se no contexto do paradigma de investigação qualitativa, entendendo por paradigma um “*conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e investigação*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Tal referencial filosófico que informa a metodologia do investigador privilegia, “*na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida*” (Pardal & Correia, 1995, p. 17).

Os investigadores qualitativos, conforme Bell (2004), preocupam-se mais em “*compreender as percepções individuais do mundo*” do que em recolher factos e estudar a relação entre eles, como fazem os investigadores quantitativos. Em poucas palavras, “*procuram compreensão, em vez de análise estatística*” (p. 19-20).

Na área educacional, os investigadores qualitativos estão frequentemente em contacto com os sujeitos em estudo de forma a perceberem “*aquilo que eles experienciam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*” (Bogdan & Biklen (1994, p. 51). É ainda importante mencionar que os planos deste género de investigadores são elaborados à

medida que os mesmos se vão familiarizando “*com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados*”, sendo “*o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado*” (ibidem, p. 83). O mesmo não sucede na investigação quantitativa (Coutinho, 2011).

Para além disso, frisamos que a investigação qualitativa reúne uma panóplia de estratégias de investigação com características próprias. Por exemplo, os dados recolhidos são denominados qualitativos, algo que alude para a riqueza ao nível de pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, entre mais, e as “*questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

Em acréscimo, conforme os autores Bogdan e Biklen (1994), o paradigma de investigação em causa, na área educacional, apresenta-se como naturalista, descritivo, indutivo e holístico. Posto isto, o nosso estudo enquadra-se na investigação qualitativa em educação, tendo em consideração que o mesmo se espelha nas características supracitadas, a saber:

- ♦ Naturalista, pois recolhemos os dados em ambiente natural - escola, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada B2, interagindo diretamente com os intervenientes do estudo. “*Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência*” (ibidem, p. 48);
- ♦ Descritiva, porque se efetua uma descrição rigorosa proveniente dos dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Os nossos dados incluem as transcrições de uma entrevista, efetuadas a partir de uma gravação de áudio, e as produções escritas dos alunos;
- ♦ Indutiva, na medida em que os dados não são recolhidos com o “*objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.*” (ibidem, p. 50);

- ♦ Holística, visto que procurámos entender os fenómenos observados e os sujeitos participantes como um todo, sendo atribuída maior relevância aos processos ou procedimentos em detrimento dos próprios resultados ou produtos obtidos (*ibidem*).

De acordo com a natureza das questões investigativas e dos objetivos traçados e retendo que cada método possui as suas vantagens e desvantagens, consoante o “*tipo de questão de pesquisa, o controle que o investigador tem sobre os eventos comportamentais reais e o enfoque sobre os fenómenos contemporâneos em oposição aos históricos*” (Yin, 2005, p. 19), julgamos que o método que melhor coaduna com o nosso estudo é o Estudo de Caso.

Para Pardal e Correia (1995, p. 10), este método consiste,

essencialmente, num conjunto de operações situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possível a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.

Segundo os mesmos autores, no modelo em destaque o investigador pode recorrer a uma variedade de técnicas que lhe permitem “*a recolha de informação diversificada a respeito de situações em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização*” (1995, p. 22-23). Além disso, referem também que o Estudo de Caso possibilita “*compreender o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições limitadas, a algumas generalizações empíricas*” (*ibidem*).

Consoante a proposta de Stake (1995), referência clássica na literatura da especialidade, temos os três tipos seguintes de Estudo de Caso:

- ♦ *O Intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe confere per si um interesse intrínseco;*
- ♦ *O Instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar um conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s);*

- ♦ *O Coletivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno* (Coutinho, 2014, p. 338).

Neste sentido, sabendo que a estratégia metodológica em destaque pode ser uma entidade bem definida “*como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social*” (Ponte, 1994, p. 2), declaramos que no nosso caso trata-se da já caracterizada turma do 6.º ano, de Português. Estamos, portanto, perante um Estudo de Caso Coletivo.

Segundo Yin (2010), o Estudo de Caso afirma-se como uma das estratégias metodológicas de eleição quando se ambiciona responder a questões do tipo “como” e “porquê”, evidenciando a sua própria unidade e identidade, e não “o quê” e “quantos”, quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais e quando o campo de investigação se centra num fenómeno contemporâneo inserido num contexto da vida real.

Notamos que tal abordagem metodológica de investigação, que tem vindo a ganhar popularidade na área educacional, é considerada por Ponte (2006, p. 2) como uma investigação particularística, “*isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais especial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse*”.

À vista de tudo isso, convém ainda acrescentar que, através do estudo de cada caso, pretendemos compreender o nosso fenómeno em estudo de maneira a que seja possível suscitar novas reflexões críveis no universo da investigação em educação, acentuando que se esta condição eventualmente não se verifica, ou seja, se nos debruçarmos sobre um estudo incapaz de provocar outras reflexões, estamos perante “*casos fundamentalmente mal conseguidos*” (*ibidem*, p. 14).

Em suma, o método pode ser percebido como o “*caminho para se chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação*” (Bisquerra, 1989, citado por Coutinho, 2014, p. 24). Daqui inferimos que existe um corpo orientador da pesquisa, que se gere por regras,

permitindo seleccionar e articular uma ou mais técnicas, assim como instrumentos de recolha de dados possibilitando a desejada verificação empírica.

Neste sentido, de seguida, aprez-nos aduzir mais pormenores concernentes à técnica e ao instrumento de recolha de dados do nosso estudo.

4.5 Técnica e instrumentos de recolha de dados

Antes de mais, gostaríamos de assentar que a fase de recolha de dados é crucial numa investigação, pelo simples facto de os dados englobarem “*elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Como tal, dependendo das características investigativas, torna-se imperativo coadunar a(s) técnica(s) com o(s) instrumento(s) a fim de serem concretizadas as finalidades investigativas (Pardal & Correia, 1995).

Ao recorrer à literatura sobre investigação, o conceito técnica, segundo Bisquera (1989), pode ser definido como uma série de procedimentos de atuação concretos e particulares, meios auxiliares do método, porque dentro de um método, que é sempre mais geral, podem utilizar-se diversas técnicas.

Nas CSH, De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1975) apontam três grandes grupos de técnicas de recolha de dados que instrumentam as investigações ditas qualitativas. Assim, surge-nos o inquérito, que pode tomar uma forma oral (entrevista) ou escrita (questionário), a observação, que pode ser direta, sistemática ou participante e a análise documental.

Posto isto, recordando que o modelo Estudo de Caso é “*flexível no recurso a técnicas*” (Pardal & Correia, 1995, p. 23), os nossos dados serão coletados através dos trabalhos produzidos pelos alunos - as memórias de infância -, encarando-os como documentos solicitados, onde os sujeitos escrevem, de forma orientada, sobre as suas experiências pessoais, e de uma gravação áudio da entrevista realizada à aluna caboverdiana e da respetiva transcrição.

Por fim, aprez-nos assegurar que a implementação dos instrumentos de recolha de dados foi efetuada após uma fase inicial de observação, exploração e contacto prévio com

os demais intervenientes neste estudo, uma vez que pertenceram a uma das turmas com a qual tivemos o privilégio de trabalhar no decorrer do nosso período de estágio.

4.5.1 Ficha de trabalho: *Memórias*

A ficha de trabalho *Memórias* (cf. Anexo 2) por nós adaptada do manual escolar em vigor na altura do nosso estágio, intitulado *Etapas 6 – Língua Portuguesa\6.º ano de escolaridade*, constitui-se como um dos instrumentos de recolha de dados no nosso estudo.

A sua utilidade prende-se com o facto de permitir a escrita de pequenos episódios de vida de qualquer aluno, relativos à sua infância, focando, em particular, as suas brincadeiras, os locais preferidos para brincar, os encontros interculturais e o momento da infância que recorda com mais saudade.

Este nosso tema de escrita autobiográfica, a nosso ver, é pertinente, uma vez que a infância aparece como um período de extrema importância, compreendido entre o nascimento e a puberdade, que molda indelevelmente uma pessoa na idade adulta. Nesta fase da vida, consoante Hyder (2005, p. 17), “*play is the leading activity of childhood, as it supports all aspects of a child’s development*”. E, no poema *Apenas a brincar*, de Anita Wadley (1974), citado por Delfin (2012, p. 6-7), podemos perceber o porquê de tal afirmação.

*Quando me virem a montar blocos
A construir casas, prédios, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquiteto.*

*Quando me virem a fantasiar
A fazer comidinha, a cuidar das bonecas
Não pensem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a cuidar de mim e dos outros
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.
(...)*

*Quando me virem à procura de insetos no mato
Ou a encher os meus bolsos de bugigangas
Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.*

*Quando me virem mergulhado num puzzle
Ou nalgum jogo da escola
Não pensem que perco tempo a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a resolver problemas e a concentrar-me
Um dia, posso vir a ser empresário.*

(...)

*Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência
Estou a preparar-me para o futuro.
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.*

É, portanto, ao brincar que a criança se desenvolve, se expressa, experimenta, se experimenta, explora, se vai descobrindo, percebendo o Outro, partilhando, escolhendo, entre mais aspetos referenciados por Abramovich (1992). De um modo sumário, podemos assumir que “o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem” (Moyle, 2002, p. 29) e um direito de todas as crianças do mundo, algo garantido no Princípio VII da *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

Sendo a nossa realidade pedagógica marcada pela multiculturalidade, após os alunos terem escrito as suas memórias de infância, pretendemos partilhar e comparar essas vivências valorizando a diversidade e a singularidade que cada um encerra. Cremos que ao conduzirmos ações pedagógicas desta índole viabilizamos uma abertura para o conhecimento e aproximação do Outro, derrubando possíveis preconceitos derivados do

desconhecido e, concomitantemente, desenvolvendo a capacidade de comunicação e incentivando à interação social.

No seguimento, consideramos importante debruçar-nos sobre o enquadramento curricular da atividade em questão e sobre o modo de como a ficha de trabalho se encontra organizada.

Quanto ao enquadramento curricular, a nossa atividade está inserida no domínio de uma das competências específicas implicadas nas atividades linguísticas, mais diretamente, a escrita. Esta, segundo o *Programa de Português do Ensino Básico*, define-se como o *“resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)”* (Reis et al., 2009, p. 16).

Baseando-nos ainda no documento referido, realçamos que a nossa atividade está alicerçada em determinados descritores de desempenho, algo que se apresenta *“como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)”* (Reis et al., 2009, p. 17). Posto isto, a nossa atividade de escrita contempla os seguintes descritores de desempenho:

- ♦ Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto (planificação):
 - ♦ Selecionar conteúdos;
- ♦ Redigir o texto (*“selecção do vocabulário ajustado ao conteúdo, à construção de expressões linguísticas, organizadas em frases, períodos e parágrafos para formar um texto”* (ibidem, p. 89)):
 - ♦ Articular diferentes partes planificadas;
 - ♦ Selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;
 - ♦ Respeitar regras de utilização de pontuação;
 - ♦ Adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas.
- ♦ Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação (*“reflexão sobre o que foi escrito, que não incide apenas sobre aspectos gráficos e*

ortográficos. Reorganização e reescrita de partes do texto. Estrutura textual com o tema de abertura claramente assinalado e um fecho congruente. Demarcação clara de parágrafos e períodos, com uso adequado da pontuação” (ibidem)):

- ♦ Acrescentar, apagar, substituir;
- ♦ Condensar, reordenar, reconfigurar.

Acrescentamos que, apesar de não existir um modelo específico de produção escrita, a brochura do Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP), *O ensino da escrita: a dimensão textual*, apresenta como principais componentes: a planificação, a textualização e a revisão. E é dessa mesma forma que a nossa atividade de escrita está estruturada. Assim, temos uma primeira parte que corresponde à planificação das memórias, uma segunda que é a elaboração do próprio texto e uma terceira que requer o preenchimento de uma lista de verificação, com a finalidade de que o aluno faça a sua revisão textual.

Para tornar mais elucidativa a definição das principais componentes de produção escrita, nos próximos parágrafos, passaremos à sua explicação.

Respeitante à planificação, podemos afirmar que esta componente “*é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto*” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). É através da planificação que emerge o plano do texto.

No caso da textualização, esta corresponde à redação do texto propriamente dita, sendo fulcral que o aluno consiga explicar “*de forma clara as ideias estruturadoras do texto, a fim de que o leitor compreenda aquilo que está escrito. Deve também ter atenção às interligações frásicas, à coesão linguística e à coerência lógica.*” (Francisco, 2012, p. 25).

Para além disso, convém salientar que a componente da textualização, na ficha de trabalho em questão, apresenta uma orientação segundo o seguinte formato:

- ♦ Apresentação, na qual sugerimos um parágrafo para começar o texto:
“Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a

minha infância. Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.”, que nos indica, de imediato, o narrador e o autor, bem como o tempo em que se irá desenvolver a narrativa (Köche & Boff, 2009);

- ♦ Corpo, na qual aconselhamos a narração e eventuais descrições em torno de quatro tópicos distintos: as brincadeiras preferidas, os locais onde mais gostava de brincar, os encontros interculturais e o momento que recorda com mais saudade. Salientamos que as descrições são um recurso que envolve o leitor, pois aproxima-o ainda mais das experiências retratadas no texto através da lembrança das sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos, como os cheiros, sabores, formas, texturas e sons (*ibidem*);
- ♦ Avaliação, na qual sugerimos o parágrafo: *“É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.”* para o desfecho dos acontecimentos com uma breve apreciação das experiências relatadas (*ibidem*).

Por último, a revisão é a componente na qual se efetua uma avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito na planificação e na textualização. Esta *“surge, por conseguinte, ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objetivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo.”* (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

4.5.2 Inquérito por entrevista

Interviewing (...) is a basic mode of inquiry. Recounting narratives of experience has been the major way throughout recorded history that humans have made sense of their experience. To those who would ask, however, “Is telling stories science?” Peter Reason (1981) would respond: “the best stories are those which stir people’s minds, hearts, and souls and by so doing give them new insights into themselves, their problems and their human condition. The challenge is to develop a human science that can more fully serve this aim. The question then, is not “is story telling science?” but “can science learn to tell good stories?” (Peter Reason, 1981, citado por Seidman, 1998, p. 8).

O inquérito é uma técnica de investigação, aplicável através de dois instrumentos, nomeadamente, o questionário ou o guião da entrevista, que viabiliza a recolha de informação diretamente de um interveniente através de um conjunto de questões estruturadas segundo uma certa ordem. É uma das técnicas bastante empregadas, visto que permite obter informação relativa a um determinado fenómeno com a formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Tuckman, 2000), cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele & Roegiers, 1999).

No caso do nosso projeto, aquando a realização da atividade de escrita alusiva às memórias, revelámos um interesse acrescido em obter um conhecimento mais detalhado sobre a aluna cabo-verdiana, no que respeita à sua cultura, às suas vivências, à sua bagagem linguística, entre outros aspetos. E, para tal efeito, optámos por realizar uma entrevista à mesma. Afinal, *“a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano”* (Aires, 2001, p. 27).

Como já indicámos, a técnica de inquérito consubstancia a entrevista, que é essencialmente caracterizada pelo tipo de instrumento que lhe é inerente, o guião da entrevista. Para a realização da nossa entrevista à aluna foi, então, necessária a elaboração do guião da mesma (cf. Anexo 23). Isto porque o processo de elaboração das questões a serem colocadas não é, de todo, linear e, por isso, deve ser claramente sistematizado pelo investigador, através de um planeamento prévio do inquérito, como defende Tuckman (2000).

No que concerne ao nosso planeamento, asserimos que as questões centrais da nossa entrevista baseiam-se na biografia linguística da aluna cabo-verdiana. Assim sendo, de uma forma não muito exaustiva, focamos o seguinte conteúdo:

- ♦ Numa parte inicial são recolhidos dados referentes à identificação da aluna: informação sobre a sua origem e elementos de ordem pessoal, por exemplo, o nome, idade, país de origem, países onde viveu, naturalidade e composição do agregado familiar;

- ♦ De seguida, parte-se para a sua experiência com línguas, de um modo mais concreto, procuramos saber, por exemplo, a língua materna, as línguas faladas no meio familiar e social, as línguas que aprende/aprendeu na escola ou noutras circunstâncias extraescolares, os contactos linguísticos fora do contexto escolar e às línguas que gostaria de aprender, bem como as razões que fundamentam essa escolha;
- ♦ Por fim, incidimos unicamente sobre as vivências da aluna em Cabo Verde e em Portugal, permitindo-lhe a tomada de consciência sobre si própria, uma vez que está a refletir sobre as suas origens, a sua família, os seus gostos pessoais, o seu país de acolhimento, as diferenças e semelhanças entre ambas as culturas, bem como outros aspetos.

Ora, é importante realçar que, *“desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro”* (Guber, 2002, citado por Méndez, 2013, p. 97). Desta maneira, reparamos que *“algunos investigadores/as coinciden en el sentido de las entrevistas narrativas, como claves para la auto-comprensión, para el cambio, que en todos los casos asumen un carácter interactivo (Connelly y Clandinin, 1995; Huberman, 1998; Pinar, 1995) y democrático (Padua, 1998)”* (ibídem). Contrapondo a ideia de que as entrevistas são fundamentalmente um acumular de informação.

Lüdke e André (2005) afirmam que o tipo de entrevista mais apropriado ao trabalho de pesquisa que, na atualidade, se faz em educação aproxima-se dos esquemas livres, menos estruturados.

A nossa entrevista, segundo Pardal e Correia (1995), adjectiva-se de semiestruturada, por não ser totalmente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal -, nem delineada por um leque inexorável de questões. Existe, sim, um referencial de perguntas-guia que são introduzidas na conversa, não obrigatoriamente pela ordem do guião, mas pela medida da oportunidade e de forma natural. Todavia, é relevante saber que *“a intervenção do entrevistador tem como finalidade encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da*

informação requerida – de elementos compreensivos que, naturalmente, o entrevistado deixa escapar” (Pardal & Correia, 1995, p. 66).

Acrescentamos ainda que o passo seguinte, após as transcrições da entrevista (cf. Anexo 24), consistiu na construção da biografia da aluna cabo-verdiana, a fim de ser posteriormente apresentada à sua turma. Para tal, tivemos a preocupação em compilar as ideias nucleares da entrevista e em traçar o eixo condutor do nosso texto biográfico, de forma a conseguirmos manter uma estrutura coesa e coerente no mesmo.

Mais pormenores referentes a toda a nossa intervenção no decurso deste projeto serão aduzidos no próximo subcapítulo do nosso relatório, na *Descrição da intervenção*.

4.6 Descrição da intervenção

Esta secção destina-se à descrição de toda a nossa intervenção ao longo deste projeto de investigação.

Inicialmente, gostaríamos de frisar que durante a nossa prática letiva no 2.º CEB foram elaborados vários planos de aula, no caso da disciplina de Português, alicerçados nos documentos: *Programa de Português do Ensino Básico* e *Metas Curriculares de Português no Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, de modo a atribuir mais fundamento e consistência à referida prática.

Notamos que o processo de planificação na docência, assim como noutras áreas profissionais, revela-se de extrema importância. Zabalza (2003, citado por Alvarenga, 2011, p. 82) enaltece tal processo ao afirmar que é uma “*competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a atuar.*” Com vista à sua clarificação avançamos com uma possível definição do ato de planificar que, citando Padilha (2001, p. 30), pode ser entendido como

um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, recursos e objetivos (...) é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recurso (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Posto isto, confirmamos que a aula de Português do dia 13 de março de 2013 não constituiu, em si, a exceção, sendo então desenvolvida uma planificação (cf. Anexo 1) para uma aula de supervisão pedagógica, a par com a Professora Cooperante, depois também revista e aprovada pela Professora Orientadora.

A supracitada planificação, numa fase inicial, contempla o número das lições e o sumário da aula, os descritores de desempenho e os recursos necessários para a execução das atividades programadas. Numa fase posterior surge-nos o desenvolvimento da aula com as devidas descrições dos vários momentos que a compõem e com os respetivos tempos a serem dedicados a cada um. Adiantamos que o plano que aqui expomos contém algumas supressões relativas ao sumário da aula, aos descritores de desempenho e aos recursos necessários, apenas divulgamos o conteúdo concernente à nossa atividade de produção escrita, por uma questão de privacidade e economia de espaço.

Como é passível de consulta, à nossa atividade de escrita precedeu o trabalho em torno do texto *Brincar em Cabo Verde*. Para tal, acordando com a brochura *O ensino da leitura: compreensão de textos*, procurou-se ter o cuidado em sequenciar esse momento da aula em três fases, designadamente, pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Esta intervenção pedagógica engloba estratégias específicas características da compreensão da leitura que visam facilitar a obtenção de informação e o acesso ao significado do texto. Deste modo, antes de se iniciar a leitura (pré-leitura) antecipou-se o conteúdo através do título do texto e relacionou-se a um outro texto já trabalhado numa aula; a leitura em si, primeiramente, foi silenciosa e depois selecionou-se um aluno para ler o texto em voz alta; e, após a sua leitura (pós-leitura), confrontaram-se as previsões que os alunos fizeram na pré-leitura com o conteúdo lido e exploraram-se as várias questões de interpretação do texto.

No seguimento do relatado surge-nos a atividade do último momento da aula, a produção escrita de memórias de infância, orientada por uma ficha de trabalho que facultámos (cf. Anexo 2).

No transcorrer da atividade de escrita, constatámos que houve um grande entusiasmo dos alunos em comparar as suas brincadeiras de infância, os locais onde

brincavam, as histórias com meninos de outras culturas e os momentos que recordam com mais saudade. Este momento foi sobretudo motivante para a colega cabo-verdiana (aluna A3), habitualmente, silenciosa e algo tímida. E, vendo o contentamento da própria aluna ao se pronunciar sobre as suas origens e infância e ao notar que, naquela aula em especial, tinha a Professora Orientadora para falar crioulo com ela, sua LM, equacionámos a hipótese de trabalhar a sua biografia linguística. Algo que *“consiste num registo da história linguística do aluno e na consciencialização acerca dos contactos linguísticos e culturais que estabeleceu”* (Silva, 2012, p. 27).

Assim, após obtermos a autorização do encarregado de educação (cf. Anexo 22) da aluna A3 procedemos à realização de uma entrevista, que consistiu numa biografia linguística feita oralmente (cf. Anexo 24). Tal instrumento de recolha de dados, depois de transcrito, veio a servir de base para a construção, a quatro mãos, do texto que refletiu a biografia escrita da aluna cabo-verdiana, como exibimos na continuidade do nosso relatório (Figura 5).

A minha pequena biografia

Eu sou a A3. Sou proveniente de Cabo Verde que, normalmente, é uma terra muito quente. Eu nasci em Santo Antão, mas sempre morei em São Vicente, no Mindelo, com as minhas duas irmãs e irmão, com o meu padrasto e a minha mãe.

A minha língua mãe é o crioulo que aprendi com a minha família e com as outras pessoas da minha terra. Na escola também falava português. E quando vim para Portugal tive de aprender inglês, mas é muito difícil para mim.



Mapa de Cabo Verde

Em Cabo Verde fazia muitas brincadeiras e jogos com os meus amigos, tais como, cantar e apanhar frutas das árvores. Aqui, em Portugal, não é tanto assim.

Gosto muito da minha terra e da escola em Cabo Verde porque é muito alegre, as pessoas de lá são diferentes e bailamos muito, tal como fazem nas danças da cidade da Praia. E acho que os portugueses não conseguem dançar como os cabo-verdianos.

Figura 5 – Texto biográfico da aluna cabo-verdiana (A3)

Convém assinalar que, ao nível do enquadramento curricular, esta proposta de escrita conjunta, bem como a da escrita das memórias de infância encontram-se ao abrigo do documento oficial *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2012, p. 45), no objetivo “*escrever textos diversos*”, mais especificamente, no descritor “*escrever textos biográficos*” (*ibidem*), pertencentes ao domínio Leitura e Escrita relativos ao 6.º ano.

O texto biográfico em evidência foi feito com intenção de ser apresentado à turma com a finalidade de criar momentos explícitos de partilha e comparação entre as culturas portuguesas presentes na sala de aula e cabo-verdiana, através das memórias de infância dos alunos, e, naturalmente, consciencializar para a interculturalidade. Ledamente, revemos o referido momento nas palavras do poema *Acaso*, do ilustre Antoine de Saint-Exupéry:

*Cada um que passa na nossa vida,
passa sozinho, pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui outra.
Cada um que passa na nossa vida,
passa sozinho, mas não vai só
nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos,
Deixa um pouco de si mesmo.*²³

Em suma, prestamos uma visão mais global de todo este nosso percurso descrito precedentemente ao evidenciar o nosso *design* metodológico (Figura 6).

²³ Extraído de *Pensador* - http://pensador.uol.com.br/poemas_de_antoine_de_saint_exupery/

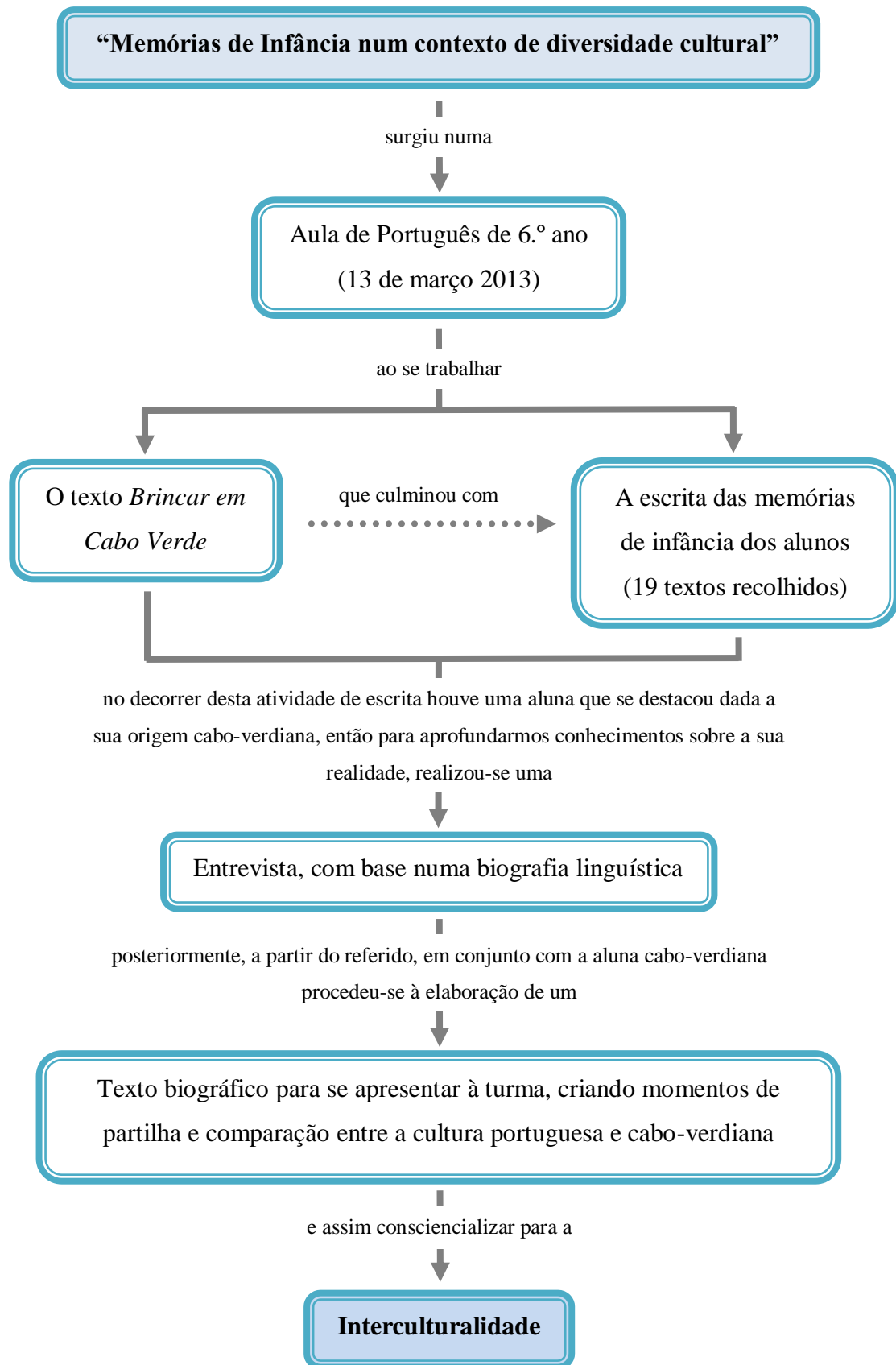


Figura 6 – Design metodológico do estudo

Acontece que, lamentavelmente, o nosso estudo não pode ser implementado na sua totalidade, ficando a última etapa descrita, consciencializar para a interculturalidade, por realizar. Com isto queremos dizer que não nos foi possível apresentar o texto da aluna cabo-verdiana à turma, nem tampouco criar o esperado momento de partilha e comparação entre as culturas.

Os motivos que avançamos da não implementação relacionam-se, por um lado, com o facto de logo após a implementação da atividade das memórias se avizinharem as férias da Páscoa, havendo uma paragem forçada das aulas durante duas semanas (18 a 31 de março de 2013), e, por outro lado, a nossa própria gestão do calendário, influenciada negativamente pelas frequentes indecisões e constrangimentos da altura em questão, fez com que o nosso período de lecionação da disciplina de Português visse quase o seu fim, não nos possibilitando o tempo fundamental à implementação conveniente do nosso projeto.

A par disso, um outro fator impeditivo, de ordem superior, foi o facto de a aluna cabo-verdiana ser institucionalizada ainda no decorrer do ano letivo devido à morte súbita do seu pai. Como consequência, o cumprimento dos nossos objetivos de investigação foram seriamente comprometidos a ponto de não conseguimos criar um momento específico, numa aula de Português, para a partilha das experiências de infância dos alunos e para refletir sobre a interculturalidade.

Síntese

Ao longo deste capítulo definimos essencialmente os contornos do nosso estudo empírico, explicitando a metodologia privilegiada, os participantes, a técnica e instrumento de recolha de dados, entre outros aspetos abordados.

Como mencionámos anteriormente, o ideal do nosso projeto seria promover a interculturalidade pela via da partilha e comparação das vivências da infância dos alunos do 2.º CEB, de modo a que a diversidade e, simultaneamente, a singularidade de cada um fosse valorizada e encarada como uma forma de enriquecimento pessoal. Tal atividade, a nosso ver, percorre caminhos da cidadania na prática pedagógica, algo que, segundo o MEC, propende a contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas,

solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo²⁴. Para além disso, esclarecemos que, embora a educação para a cidadania ofereça várias dimensões como objeto de trabalho em muitas escolas, a que nos interessa particularmente é aquela que almeja *“promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à sociedade”*²⁵, isto é, a educação intercultural.

Apesar do entusiasmo de todos, por motivos de ordem maior, que já referimos, não nos foi possível ver o desfecho da nossa investigação como havíamos idealizado. Contudo, com o nosso apelo nas sugestões pedagógicas, acreditamos que é possível virem a ser desenvolvidos mais estudos neste âmbito podendo mesmo alguns, senão todos, chegar a *bom porto*.

²⁴ Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras - <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

²⁵ Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras - <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Capítulo V

Análise dos Dados e Interpretação dos Resultados

Para os investigadores a objetividade científica significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspetivas de todas as partes envolvidas.

(Bogdan & Biklen, 1994)

Capítulo V – *Análise dos Dados e Interpretação dos Resultados*

Nota introdutória

Neste capítulo, que aqui iniciamos, ambicionamos, a partir da análise e interpretação dos resultados, responder a ambas as questões de investigação, assinaladamente, “*Será proveitosa ou de que forma é que a escrita planificada de memórias permite criar momentos de partilha de experiências e de promoção da DLC?*” e “*De que modo as memórias de infância podem ser uma estratégia de valorização da cultura dos alunos de Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM), numa escola do 2.º CEB, e de reflexão para a DLC?*”. Assim, com este estudo visamos a construção de conhecimento relativo à pertinência da utilização das memórias de infância num contexto de diversidade cultural com vista à promoção da interculturalidade.

Tendo em conta a natureza do nosso projeto e a recolha de dados relativa às produções escritas dos alunos, primeiramente, debruçar-nos-emos sobre a metodologia de análise de dados adotada, a Análise de Conteúdo (AC). No seguimento, iremos apresentar as categorias de análise, por nós determinadas, a nossa análise dos dados e interpretação dos resultados, bem como as conclusões a que chegamos neste estudo.

Como se irá verificar, a fim de simplificar o processo de leitura e interpretação dos resultados optámos por expô-los na forma de quadros numerados seguidos de uma apreciação, que se pretende oportuna, para melhor explicitarmos os resultados obtidos neste estudo.

5.1 Metodologia de análise dos dados

A história da AC remonta já aos tempos da 1.ª Grande Guerra, como instrumento de propaganda política; na 2.ª Grande Guerra foi utilizada na análise de jornais, com intuito de detectar indícios da propaganda nazi nos meios de comunicação norte-americanos (...).

A partir de então, com mais ou menos hesitações de carácter epistemológico e metodológico, a AC tem sido aplicada em muitos campos das Ciências Humanas, sendo hoje rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central, não fala dela algum uso (Amado, 2000, p. 53).

A AC é um processo empírico, habitualmente, usado no dia-a-dia por qualquer pessoa, por exemplo, enquanto leitura e interpretação. Contudo, para se tornar numa metodologia de investigação científica é imperativo que siga um conjunto de passos que lhe conferem o rigor e a validade. Como tal, nos próximos parágrafos, intentamos atribuir uma ideia geral sobre a metodologia de análise de dados em causa de forma a, tendo em consideração a essência do nosso estudo e os dados recolhidos no decurso desta investigação, compreendermos o porquê de nele ser privilegiada a AC.

No sentido de aclarar a definição do conceito, afirmamos que o referido método de análise textual procura, por assim dizer, “*“arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)*” (Berelson, 1954, citado por Amado, 2000, p. 53), em que o objetivo primordial é proceder à sua descrição objetiva, sistemática e até quantitativa. Porém, o que até aqui apresentamos não é suficiente para definir a especificidade da AC.

À vista disso, é necessário completarmos o segmento da definição dada, colocando em evidência a finalidade de qualquer AC, a inferência²⁶ de conhecimentos referentes às condições de produção, entendendo por essas “condições”, as intenções, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação, bem como certas variáveis: sexo, idade, classe social, entre mais (Amado, 2000).

Notamos o quanto pode vir a ser crítico o processo interpretativo, porque “*toda a leitura se constitui numa interpretação*” (Moraes, 1999, p. 10), ou seja, é possível interpretar textos dentro de múltiplas perspetivas, o faz com que não ocorra uma leitura neutra (Krippendorff, 1990). Mas, de facto, “*sem a inferência a investigação ficaria a meio caminho já que registar a quantidade de informações e fazer em torno delas os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo e no quadro das metodologias qualitativas*” (Amado, 2000, p. 54).

Assim, perante o descrito, recapitulemos: a AC aparece-nos como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que*

²⁶ “*Refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude da sua relação com outras proposições já aceites como verdadeiras*” (Richardson, 1989, citado por Amado, 2000, p. 53).

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2007, p. 44).

O aspeto mais importante da AC, salientado por João Amado (2000), prende-se com o facto de permitir, além duma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo através de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por meios, por vezes, menos evidentes que formam o “contexto de produção”. Ora, para o autor, é este o aspeto que permite *“aplicar criativamente a AC a um leque variado de comunicações, muito especialmente aquelas que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo a que o investigador possa “assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele” (Blumer, 1982, p. 35)”* (Amado, 2000, p. 54).

Mais, a fim de esclarecer os domínios de aplicação potencial da AC, Henry e Moscovici (1968) apontam que *“tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma AC”* (Bardin, 1977, p. 33). Por sua vez, Bardin (1977) esboçou um quadro que passa em revista os domínios concretos de aplicação da AC, segundo dois critérios: o número de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem, como podemos consultar no Anexo 25.

Focando o caso do nosso estudo, este foi implementado num grupo restrito, a turma de 6.º ano composta por vinte e seis alunos, e para a sua efetuação recorreremos ao código linguístico sob a forma de suporte escrito, nomeadamente, a escrita das memórias de infância, para, inicialmente, os alunos registarem por escrito as suas comunicações e depois trocá-las dentro do próprio grupo.

Bardin (1977) preconiza uma organização da AC em torno de três fases ou polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira enumeração corresponde à fase em que o investigador manipula pela primeira vez os dados recolhidos, procurando conhecer os textos e deixando-se invadir por impressões e orientações, algo que Bardin (1977) rotula de “leitura flutuante”. De acordo com a mesma autora, a fase em relevo contém três objetivos: *“a escolha dos documentos a*

serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (ibidem, p. 95).

Quanto à exploração do material, esta etapa é caracterizada pelos processos de codificação e categorização. *“A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1977, p. 103).* E, por outro lado, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por agrupamento das unidades de análise segundo critérios previamente definidos. As categorias, *“são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo²⁷, no caso da AC) sob um título genérico, agrupando esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos.”* (Bardin, 1977, p. 117). Sublinhamos, igualmente, que a palavra-chave que traduz a categoria convém que seja seleccionada de forma a representar, *“com exhaustividade e precisão, o sentido dos indicadores, isto é, do item ou conjunto de itens que explicitam as características da comunicação a abranger nessa mesma categoria – por isso o mesmo autor [Hogenraad, 1984] chama à AC “uma técnica de compressão de dados” (Amado, 2000, p. 57).*

A formulação de categorias é um processo um tanto complexo, podendo estas, segundo Bardin (1977) ser consideradas de boas ou más categorias. Nesta ótica, para que estejamos perante boas categorias, o investigador deve ter em conta seis regras fundamentais que se regem pelas seguintes qualidades:

- ♦ *Exhaustividade: “cada categoria deve abranger por completo o conjunto das unidades de sentido que se coloca sob o seu tecto. Esta regra exige a escolha de uma palavra-chave adequada e a reformulação da definição de cada categoria. Igualmente exhaustivo deve ser o sistema das categorias,*

²⁷ *“É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e dimensões muito variáveis. (...) A título ilustrativo, podem ser citados de entre as unidades de registo mais utilizadas: a palavra, (...), o tema, (...), o objecto ou referente, (...), o acontecimento, (...), o documento, (...)” (Bardin, 1977, p. 104-107).*

resultante no final – isto é, deve abranger todos os itens relevantes para o estudo presente no corpo documental” (Amado, 2000, p. 58);

- ♦ Exclusão mútua: obsta a repetição de elementos em mais do que uma categoria, *“sendo uma boa prática, como aconselha Holsti (1969), explicitar os indicadores das unidades a incluir em cada categoria a fim de “tornar certos os resultados discutíveis”* (Amado, 2000; Bardin, 1977);
- ♦ Homogeneidade: cada categoria deve espelhar um único princípio de classificação, porque um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise (Amado, 2000; Bardin, 1977);
- ♦ Pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando deve estar contextualizada com o estudo. *“O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou responder às características das mensagens”* (Bardin, 1977, p. 120; Amado, 2000);
- ♦ Objetividade e fidelidade: *“as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”* (Bardin, 1977, p. 120). Por outras palavras, deve evitar-se a subjetividade, construindo para tal categorias claras e com critérios bem definidos no decorrer do trabalho (Amado, 2000; Bardin, 1977);
- ♦ Produtividade: um conjunto de categorias é produtivo quando existe uma proficuidade no que respeita ao índice de inferências e às novas hipóteses formuladas (Amado, 2000; Bardin, 1977).

Do conjunto da enumeração anterior resulta um sistema de categorias exaustivo com que se condensam (classificam, catalogam, codificam, distribuem, correlacionam) e apresentam os dados, com um sentido cuja validade importará controlar.

Trata-se de uma espécie de estrutura ideal em que todas as categorias estão reunidas e nos dão uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental, e nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos de análise. Estamos diante, pois, da operacionalização de uma teoria, valendo tanto quanto esta vale, ou da linha de partida empírica para uma teorização (Amado, 2000, p. 58).

Pelo exposto até ao momento, centrando-nos novamente na nossa investigação, demarcamos quatro categorias de análise dos textos dos alunos, a saber:

- ♦ Categoria 1: *Brincadeiras de infância;*
- ♦ Categoria 2: *Locais preferidos;*
- ♦ Categoria 3: *Encontros interculturais;*
- ♦ Categoria 4: *Momento da infância mais saudosos.*

Podemos então dizer que tais categorias, por nós definidas, refletem a estrutura do texto autobiográfico patente na nossa ficha de trabalho *Memórias*, o qual visa o relato escrito de pequenos episódios da infância dos alunos. No subcapítulo que se aproxima, para cada uma das categorias de análise enunciadas apresentamos uma breve descrição sobre os conteúdos nelas envolvidos.

Debruçando-nos, agora, sobre o último polo cronológico estabelecido por Bardin (1977), nomeadamente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, podemos afirmar que, no decorrer desta etapa, é fulcral termos presente os marcos teóricos alusivos ao estudo, uma vez que “*a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação*” (Coutinho, 2011, p. 196).

De um modo geral, nesta fase o investigador, a partir dos dados recolhidos, retira as informações válidas e significativas para, posteriormente, efetuar “*as suas inferências e interpretações, de acordo com o quadro teórico e os objectivos propostos ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material*” (Vilelas, 2009, p. 337).

Tendo então definida a metodologia de análise de dados adotada seguimos para a exibição da nossa análise e discussão dos dados à luz das categorias de análise delineadas.

5.2 Análise dos dados e discussão dos resultados

Antes de procedermos à análise dos dados propriamente dita, gostaríamos de indicar que dos vinte e seis alunos somente dezanove, isto é, 73%, é que entregaram a ficha de trabalho alusiva às memórias, como podemos constatar com mais pormenor na Tabela 1.

	Entregaram	Não entregaram	Total
Rapazes	9	5	14
Raparigas	10	2	12
Total	19	7	26
Total (%)	73%	27%	100%

Tabela 1 – Alunos que entregaram/não entregaram a ficha de trabalho

Como podemos consultar no Anexo 26, dos elementos que realmente entregaram a ficha de trabalho:

- ♦ Duas alunas, nomeadamente, A3 (cabo-verdiana) e A17 (de etnia cigana) não devolveram a respetiva planificação nem a lista de verificação;
- ♦ E, a aluna A6 unicamente não entregou a lista de verificação.

Salientamos também que o aluno A14, embora tenha entregue todas as partes da ficha de trabalho, não elaborou a sua planificação da escrita. Aferimos que apenas quinze alunos, o que corresponde a cerca de 79% do nosso público-alvo, já reduzido para dezanove elementos, é que devolveram a ficha de trabalho *Memórias* completa, ou seja, com a parte da planificação, do texto e da lista de verificação, e devidamente preenchida.

Neste momento, consideramos que estão então reunidas as condições necessárias para, de facto, procedermos à análise efetiva dos resultados obtidos ao longo das quatro categorias de análise.

5.2.1 Categoria 1

Quanto à Categoria 1, esta intitula-se *Brincadeiras de infância* e as suas unidades de registo remetem para a preferência e variedade de brincadeiras/jogos dos alunos, como por exemplo, brincadeiras de correr, de cantar, de faz de conta, entre outras mais.

Como já vimos num momento anterior, as atividades lúdicas constituem uma importante vivência para as crianças, pois proporcionam a descoberta de novos

conhecimentos e desenvolve uma série de habilidades de forma natural e prazerosa. Por poucas palavras, as atividades lúdicas são a essência da infância (Oliveira, 1990).

Posto isto, nesta categoria pretendemos conhecer quais as brincadeiras/jogos de eleição dos alunos e se essas mesmas atividades lúdicas divergem ou convergem da aluna de cultura cabo-verdiana. Para a consecução do referido, preparámos um quadro (cf. Anexo 27) com as transcrições dos alunos a respeito deste tópico para, depois, as analisarmos com a devida atenção.

A partir dessas transcrições elaborámos uma tabela (Tabela 2) que reúne, de um modo sintético, todas as referências às brincadeiras de infância preferidas. Com isto, pretendemos conseguir uma melhor organização dos nossos dados para nos ser mais fácil a sua análise e posterior interpretação dos resultados.

Acrescentamos ainda que as brincadeiras elencadas na Tabela 2 possuem a sua explicação, disponível para consulta, no Anexo 31.

Brincadeiras/jogos	Alunos		Contagem de alunos
	Rapazes	Raparigas	
Escondidas	A1, A4, A15, A16	A2, A3 A5, A6, A7, A8, A11, A12, A17	13
Faz de conta (passagem de modelos, brincar aos restaurantes, pais e mães, disfarces, super-heróis, ...)	A1, A4, A14, A19	A2, A8, A11, A12, A17, A18	10
Futebol	A1, A4, A9, A10, A13, A16, A19	A2,A3	9
Apanhadas	A10, A15	A2, A5, A6, A7	6
Corda	A10	A2, A12	3
Bonecas/Nenucos	0	A5, A6, A8	3
Cabra-cega	A4	A12	2
Macaquinho chinês	A4	A12	2
Ler	A19	A6	2
Brincar com animais	A13	A6	2
Correr	A16	0	1
Ginástica	0	A17	1
Basquetebol	A10	0	1
Dança	0	A2	1
Lutas	0	A2	1
Espias	0	A12	1
Jogo do stop	A1	0	1
Ringue	A15	0	1
Lagarta	0	A17	1
Carros	A19	0	1
Legos	A13	0	1
Puzzles	A13	0	1
Disco, pedrinhas, banana verde, número ou fruta	0	A3	1

Tabela 2 – Brincadeiras/jogos de infância preferidos dos alunos

Mediante o exposto na Tabela 2, facilmente, conseguimos verificar quais as brincadeiras de infância dos dezanove alunos com maior e menor incidência, dados estes recolhidos da nossa análise efetuada às suas fichas de trabalho. Posto isto, inferimos então que as brincadeiras de eleição do nosso público-alvo recaem sobre: as escondidas, focada por treze alunos (68%); os jogos de faz de conta, descritos por dez alunos (53%); o futebol, preferido por nove alunos (47%); e as apanhadas, jogo frisado por seis alunos (32%). De seguida, embora não com tanta requisição, surge-nos um outro rol de brincadeiras/jogos, como por exemplo, saltar à corda, brincar com bonecas/nenucos, o jogo da cabra-cega e do macaquinho-chinês, ler, brincar com animais e correr.

Como já referimos, na Categoria 1 a nossa pretensão é averiguar se as brincadeiras/jogos dos alunos de diferentes culturas divergem ou convergem e, a propósito disso, deduzimos que existem dois pontos de convergência entre os alunos portugueses e a aluna cabo-verdiana. Isto porque dois dos jogos de eleição de grande parte dos alunos portugueses, incluindo a aluna de etnia cigana (A17), também correspondem aos da aluna cabo-verdiana. De um modo mais concreto, as escondidas e o futebol, que, respetivamente, se classificam em primeiro e terceiro lugar, como vimos na Tabela 2, convergem a nível das brincadeiras preferidas em ambas as culturas. Em contrapartida, existem igualmente aspetos que divergem, como é notório na última linha da Tabela 2, em que a aluna cabo-verdiana acrescenta como suas brincadeiras prediletas o jogo do disco, das pedrinhas, da banana verde, entre mais. Porém, tal acontecimento é compreensível, pois, como Brougère (1998) defende, a cultura lúdica é dinâmica e não um bloco monolítico. Daí, ser passível de diversificação conforme o grupo de indivíduos, as condições climatéricas, espaciais e os hábitos lúdicos (*ibidem*).

Para além disso, ainda relativamente a essas brincadeiras/jogos somente focadas no escrito da aluna cabo-verdiana, gostaríamos de afirmar que procurámos ter um comportamento típico de um professor inter/multicultural (antirracista e anti-sexista), porque, no momento da entrevista, tivemos a preocupação em conhecer quais eram essas brincadeiras/jogos para num momento posterior as partilhar com os colegas de turma. Ora, esta posição assumida, como já referimos, vem contrariar a posição de um típico professor monocultural que, neste caso, pode até reconhecer as diferenças culturais ao nível das brincadeiras/jogos preferidos dos alunos, mas não demonstra qualquer interesse em

conhecê-las, de forma a evitar preferências por qualquer grupo sociocultural. Por outras palavras, nesta conceção a diferença não é encarada com o potencial devido, ela não passa de um entrave ao processo de ensino/aprendizagem e à desejada homogeneidade cultural na sala de aula. A diferença é, portanto, reconhecida como algo negativo, algo que propicia a existência de mecanismos de discriminação.

5.2.2 Categoria 2

Em relação à categoria *Locais preferidos*, as unidades de registo referenciam o local predileto que servia de palco para as brincadeiras/jogos dos alunos. O nosso interesse em recolher este tipo de informações subjaz nos aspetos que existem ou não em comum quanto à variedade de locais onde os alunos mais gostavam de brincar. Para tal, procedemos de modo análogo à categoria precedentemente analisada e transcrevemos para um quadro as referências das fichas de trabalho dos alunos concernentes aos locais em que mais gostavam de brincar (cf. Anexo 28).

Posteriormente, com base nessas mesmas transcrições, elaborámos uma outra tabela de contagem (Tabela 3) que concentra, de um modo sumário, todas as referências aos locais onde os alunos mais gostavam de brincar.

Locais	Alunos		Contagem de alunos
	Rapazes	Raparigas	
Parque/Parque infantil	A1, A4, A9, A10, A13, A15, A16	A2, A6, A12, A17	11
Casa (quarto, sala, ...)	A1, A4, A13, A14, A19	A2, A8, A12, A17	9
Escola	A1, A4, A10	A6, A12, A17	6
Jardim	A13	A6, A8, A17	4
Infantário	A16	A2, A11, A18	4
Praia	A10	A3, A5, A8	4
Casa dos avós	A13, A19	A3, A8	4
Rua	0	A3, A7	2
Casa dos amigos	0	A3, A12	2
Piscina	0	A5, A11	2
Parque aquático	0	A5	1
Pinhal	0	A8	1

Tabela 3 – Locais onde os alunos gostavam de brincar

Perante o exposto na Tabela 3, podemos indagar que há, de facto, uma certa variedade no que respeita aos locais preferidos pelo nosso público-alvo para brincar, pois as suas preferências oscilam entre dozes locais distintos. Assim, as brincadeiras/jogos nos parques/parques infantis, eleitos por onze alunos (58%), em casa, preferência de nove alunos (47%), na escola, frisada por seis alunos (32%) lideram o topo da Tabela 3, ou seja, são os três locais mais vezes focados pelos alunos nas suas fichas de trabalho. Acusamos ainda a existência de outros locais elegidos para brincar, embora com menos popularidade, tais como, os jardins, os infantários, a praia e a casa dos avós.

Também gostaríamos de colocar a nossa atenção no facto de existirem apenas dois alunos a elegerem a rua e um aluno a eleger o pinhal como locais onde mais gostavam de brincar. Consideramos que a justificação encontrada para tal acontecimento reside na ideia de ambientes diferentes proporcionarem modos diferentes de brincar, o que nos leva a crer que o contexto e brincadeira estão intimamente ligados (Santos & Bichara, 2005). Ora, tendo em consideração que os alunos que participam no nosso estudo pertencem a um meio urbano²⁸, as suas brincadeiras/jogos ficam um tanto condicionadas em função dos riscos que o ambiente público urbano comporta. Com efeito, os espaços públicos tornaram-se menos utilizados e acessíveis para brincar, sendo compreensível a maioritária preferência dos nossos alunos por outros espaços para brincar, à exceção, por exemplo, dos parques/parques infantis. Espaços que, curiosamente, para Karsten (2003), existem como forma de compensar as restrições diárias que as crianças encontram no ambiente urbano para desfrutar das suas brincadeiras/jogos. Posto isto, acreditamos que este é o principal móbil para os onze dos dezanove alunos terem preferido os parques/parques infantis para brincar, como já referimos.

5.2.3 Categoria 3

Na categoria 3 – *Encontros interculturais* – as unidades de registo anunciam se houve algum contacto com meninos de outras culturas e, em caso afirmativo, de que forma foi estabelecida a comunicação e se, eventualmente, existiram brincadeiras/jogos quais foram e em que locais ocorreram. Aspiramos, então, saber se os alunos já tiveram a possibilidade de conviver com pessoas de outras culturas na escola, mais concretamente, as de 1.º e 2.º CEB, ou noutros locais e, se sim, de que forma se estabeleceu essa comunicação e que tipo de brincadeiras/jogos fizeram.

Para a consecução do referido, começámos por elaborar um quadro (cf. Anexo 29) com as transcrições dos alunos a respeito deste tópico para, depois, as analisarmos com a devida atenção.

²⁸ Como refere o *Plano de Turma*, temos uma distribuição dos alunos pelo centro de Aveiro, São Jacinto, Ílhavo, Murtosa e Fermelã.

A partir dessas transcrições construímos a seguinte tabela (Tabela 4) que reúne, de um modo abreviado, os alunos que focaram/não focaram a respetiva categoria na ficha de trabalho, como podemos ver a seguir.

	Focaram o tópico		Não focaram o tópico	Total
	Tiveram contacto com meninos de outras culturas	Não tiveram contacto com meninos de outras culturas		
Rapazes	A1, A4, A9, A10, A13, A14, A16, A19	A15	0	9
Raparigas	A5, A6, A7, A11, A12, A18	0	A2, A3, A8, A17	10
Total	14	1	4	19
Total (%)	74%	5%	21%	100%

Tabela 4 – Alunos que focaram/não focaram o tópico relativo aos encontros interculturais

Assim, auxiliando-nos na Tabela 4, podemos apurar que quinze dos nossos dezanove elementos, aproximadamente 79% dos participantes, focaram o tópico respeitante aos encontros interculturais. Desses alunos vemos que catorze (74%) anunciam ter tido um contacto com meninos de outras, enquanto que um (5%) expressa que “*nunca tinha brincado com meninos de outras culturas, porque não percebia nada ou tinha vergonha*”²⁹. Notamos também que cerca de 21% dos elementos, o que corresponde a quatro alunas, simplesmente não atribuíram qualquer tipo de enfoque a este tópico. Destas quatro alunas, pelo menos, duas (aluna A2 e A8) têm consciência de que não indicaram se tiveram ou não contacto com meninos linguística e culturalmente distintos, algo passível de consulta nas respetivas listas de verificação incorporadas nas suas fichas de trabalho (cf. Anexo 4 e 10). Convém ainda indicar que são nestes 21%, sem pronúncia em relação aos encontros interculturais, que se encontram as alunas A3 (cabo-verdiana) e a A17 (de etnia cigana).

²⁹ Transcrição da ficha de trabalho *Memórias* do aluno A15 (cf. Anexo 29).

Tendo em linha de conta a nossa análise às transcrições, visíveis no Anexo 29, no seguimento, apresentaremos as nossas ilações relativas ao grupo maioritário de alunos acerca da categoria em análise.

Quanto à natureza do contacto dos alunos com meninos de outras culturas, destacamos que a da aluna A7 provém do infantário e a de cinco dos seus colegas (A1, A4, A9, A11 e A12) é por terem, na escola primária, meninos de outras culturas na mesma turma. A de mais três alunos, o A10, A13 e A19, vem de momentos de lazer, por exemplo, a ida a Fátima e férias no Algarve. No caso dos alunos A6 e A16, o contacto que tiveram com meninos de outras culturas adveio das suas experiências no estrangeiro, nomeadamente, nos Estados Unidos da América e em Moçambique. E, para terminar, duas alunas, a A5 e a A18, nada referiram em relação ao que aqui retratamos.

No que concerne ao meio a que estes alunos recorriam para comunicar verificámos cinco situações distintas, a saber:

- ♦ Sete dos alunos comunicaram em português com os meninos não nativos. De um modo mais concreto, temos três alunos, o A1, A4 e A12, que, quando frequentaram o 3.º ano, tiveram um menino asiático na turma. O aluno A1 na sua ficha de trabalho refere que *“Entendia-o bem porque ele falava português, mas tinha um sotaque engraçado”*³⁰. Algo que a A12 pormenoriza ao escrever que *“ele trocava o “r” pelo “L”, então ele chamava-me Malia!”*³¹. Por sua vez, a aluna A7, que conheceu duas crianças negras no infantário, informa-nos que *“eles falavam português angolano, mas eu percebia-os e dava-me bem com eles”*³². O caso da aluna A11 é idêntico ao primeiro que apontámos. Assim, a aluna teve dois colegas não nativos na sua turma, um brasileiro e uma cabo-verdiana, e acrescenta que *“a única diferença é que a voz deles era ligeiramente diferente mas a língua era a mesma (com pequenas diferenças em algumas palavras)”*³³.

³⁰ Cf. Anexo 29

³¹ Cf. Anexo 29

³² Cf. Anexo 29

³³ Cf. Anexo 29

Por fim, notamos que os alunos A14 e A16 também fazem referência ao facto de nos seus encontros interculturais comunicarem em português;

- ♦ Um aluno, o A10, mencionou comunicar em inglês: “*como eu sabia inglês não avia problemas em comunicarmos*”³⁴, como o próprio escreve na sua ficha de trabalho;
- ♦ Dois alunos afirmam ter recorrido unicamente a gestos. O aluno A13 afirma que “*como [não] sabia a sua lingua, comunicavamos por gestos. Era muito engraçado.*”³⁵ e o aluno A19 aponta que, depois de terem recuperado o dente perdido da irmã, foi uma “*grande festa com gestos e mímica. Todos festejamos*”³⁶;
- ♦ Um aluno, o A9, refere que utilizou a fala e o auxílio dos gestos para se expressar;
- ♦ Por último, salientamos que três alunas, designadamente, a A5, A6 e A18 nada indicam acerca do meio que usavam para se expressar.

Relativamente às brincadeiras/jogos, contamos apenas com a contribuição de seis alunos (A5, A10, A11, A13, A16 e A19). Deste modo, as brincadeiras que este conjunto de alunos referiu que teve com meninos de outras culturas foram as escondidas, as apanhadas, jogar futebol, trepar às árvores, jogar às cartas, jogar aos berlindes e nadar.

Os locais que os alunos descreveram como palco das suas interações com o Outro linguística e culturalmente diferente foram a escola/infantário, destacada por seis alunos (A1, A4, A7, A9, A11 e A12); o parque, referenciado pelo aluno A13; a piscina, descrita pelo A19; na cidade de Fátima, nomeada pelo A10; em Moçambique, por parte do aluno A16; e nos Estados Unidos da América, mencionado pela aluna A6. Os alunos A5 e A14 nada apontam acerca dos locais que serviram de palco para os seus encontros interculturais.

Para finalizar, gostaríamos de asserir que somente a aluna A11 é que registou a sua colega cabo-verdiana (A3) como uma menina estrangeira com que havia contactado, não existindo qualquer outra referência a ela de mais nenhum aluno da turma ou mesmo à

³⁴ Cf. Anexo 29

³⁵ Cf. Anexo 29

³⁶ Cf. Anexo 29

aluna de etnia cigana (A17). A explicação que encontramos para este acontecimento prende-se com a questão da barreira linguística, que, por um lado, no caso da aluna de etnia cigana de nacionalidade portuguesa, o português, provavelmente, não é a sua LM nem a língua falada no seio familiar, mas sempre foi a sua língua da escola, e, por outro lado, no caso da aluna cabo-verdiana a LM, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é um crioulo de base lexical portuguesa (Leiria *et al.*, 2005). Daqui depreendemos que as alunas ao possuírem um certo domínio da LP, à partida, como descrevemos no Capítulo II, terão uma maior facilidade em se integrarem. Lembrando a ideia de Grosso, Tavares & Tavares (2008), conhecer-se a língua do país de acolhimento é uma condição necessária para o sujeito se autonomizar e, sobretudo, para o seu desenvolvimento pessoal, familiar e cultural. Assim, concluímos que a LP e a proximidade cultural constituíram-se como dois fatores que permitiram uma maior qualidade ao nível da integração das duas alunas na turma, por isso é que, a nosso ver, só existiu uma aluna a apontar a colega cabo-verdiana (A3) como uma menina estrangeira com que já tinha contactado.

Em acréscimo, não podíamos deixar de frisar que, na entrevista, a aluna cabo-verdiana revelou ter sentido dificuldades de integração na comunidade escolar, como a mesma indica “*toda a gente virava costas*”³⁷. Ou seja, a cultura, um fator de coesão social, na medida em que une os elementos de um mesmo grupo, criando sentimentos identitários, inicialmente, foi um fator de exclusão social, apartando a aluna que transportava um padrão cultural distinto. Como referencia Maria do Carmo Vieira da Silva (2002) no seu estudo, as marcas de etnicidade penalizam fortemente os alunos, em especial, os negros e os ciganos, diminuindo a sua autoestima e dificultando severamente o processo de integração. Daí, apelarmos no nosso relatório ao modelo da educação intercultural como a via mais plausível para a valorização da diversidade e o respeito pela diferença, como elucidámos no Capítulo II.

5.2.4 Categoria 4

A nossa última categoria é a Categoria 4 e intitula-se *Momento da infância mais saudoso*. Aqui estipulamos como unidades de registo o momento da infância que cada

³⁷ Cf. Anexo 24

aluno recorda com mais saudade. Como facilmente depreendemos, nesta categoria visamos, por exemplo, saber que pessoas, qual o local, entre outras particularidades que compõem este episódio marcante da vida dos alunos.

De modo idêntico às categorias anteriores, para obtermos uma visualização mais sucinta e objetiva deste tópico, no Anexo 30, podemos encontrar as transcrições dos alunos, extraídas das fichas de trabalho, relativas ao seu momento de infância mais marcante.

O que podemos inferir, com base nessas transcrições, é que dezassete dos dezanove alunos, cerca de 89% dos participantes, deram-nos a conhecer esta particularidade do momento da infância que recordam com mais saudade, restando apenas dois alunos (A10 e A14), aproximadamente 11%, que não o fizeram.

Posto isto, debruçando-nos sobre os alunos que, de facto, efetuaram o relato escrito relativo a esta categoria realçamos que seis dos alunos (32%), designadamente, a A2, a A5, a A11, o A13, a A18 e o A19, apontaram os momentos passados em família como os que recordam com mais saudade. Desses momentos destacamos: fazer piqueniques no jardim, ir de férias, brincar com a família e as festas típicas da época natalícia, como, por exemplo, o aluno A13 expõe:

*um dos momentos que nunca esqueci da minha infância eram as festas de natal em família e o dia em que eu descobri a identidade do Pai Natal. Todos os anos á mesma hora ele aparecia lá em casa a distribuir brinquedos com umas longas barbas. Um dia reparei que ele tinha uns sapatos iguaizinhos aos do meu pai...descobri...foi apanhado!*³⁸

Já os alunos A1, A4, A12 e A15, cerca de 21% dos participantes, relacionam o seu momento da infância mais saudoso à escola. De um modo mais concreto, o A1 escreve que *“o momento que recordo com mais saudade é o dia em que fiz uma visita de estudo a Portugal dos pequeninos. Foi muito divertido andar no labirinto e entrar naquelas casa tão pequeninas”*³⁹; tanto o seu colega A4 como a A12 registam que o momento da infância que guardam com mais saudade corresponde ao primeiro dia de aulas, pois, segundo o A4,

³⁸ Cf. Anexo 30

³⁹ Cf. Anexo 30

“estava nervoso e desejoso de aprender”⁴⁰; e o aluno A15 indica que foi a transição do infantilário para o 1.º CEB.

Mais, quatro alunos, nomeadamente, o A6, A8, A9 e A16, recordam mais saudosamente as suas experiências de viagens ao estrangeiro, respetivamente, aos Estados Unidos da América, a Santiago de Compostela, na autocaravana dos avós, ao Brasil e a Moçambique. Acrescentamos que, independentemente da índole das recordações, estas detêm uma forte carga afetiva, algo que, como descrevemos no Capítulo III, auxilia a memorização do acontecimento, chegando mesmo a servirem como orientações de vida. Assim como observamos no caso do aluno A16, quando refere “*grande lição de vida que aprendi ao ir a Moçambique ao ver e ao ajudar também todas aquelas pessoas. Gosto de recordar o bom e o mau para nos dias de hoje fazer melhor.*”⁴¹

Os restantes três alunos registam que o que recordam com mais saudade dos tempos da sua infância é de serem mais novos e estarem libertos de responsabilidades maiores (A7), das sistemáticas festas, à noite, na praia (A3) e de brincar e das suas amigas de Coimbra (A17).

Assim, apesar de esta topicalização textual se constituir como algo bastante subjetivo, é curioso notar que existem alguns pontos em comum entre as várias referências dos alunos feitas à Categoria 4. Assim sendo, de um modo geral, vimos que a maior parte dos alunos foca acontecimentos passados em família, seguindo-se outros mais orientados para o contexto escolar e para as experiências enriquecedoras no estrangeiro.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que é notória a empolgação e a emoção patente nos escritos de alguns alunos, como se nos estivessem a relatar um acontecimento das suas vidas que ocorreu hoje. cremos que o seu móbil reside num verso do poema *Saudade*, de Pablo Neruda, quando este nos explica que “*saudade é sentir que existe o que não existe mais*”⁴².

⁴⁰ Cf. Anexo 30

⁴¹ Cf. Anexo 30

⁴² Extraído de *Pensador* - http://pensador.uol.com.br/saudade_pablo_neruda/

Síntese

Em jeito de síntese, nesta secção, pretendemos apresentar o nosso parecer relativamente à atividade de escrita das memórias e à nossa interpretação dos resultados obtidos.

Primeiramente, gostaríamos de assegurar que, no decurso da atividade de escrita das memórias, os vários participantes envolveram-se muito ativamente, demonstrando interesse e motivação em comentar com os colegas e professores presentes os aspetos da sua infância e em tentar compactar todos esses acontecimentos marcantes apenas numa página de texto, conforme o solicitado. Deste modo, consideramos que a nossa atividade foi bem entendida e aceite por parte de todos. Porém, houve necessidade desta ser terminada em casa e, como tal, apenas dezanove dos vinte e seis alunos é que nos entregaram os seus escritos.

Tendo em conta a escrita dos alunos, de um modo global, verificamos que desses dezanove alunos poucos foram aqueles que não seguiram, de forma rígida, os quatro tópicos da planificação, todos os alunos ajustaram o vocabulário ao conteúdo em destaque e a grande maioria dos participantes evitou marcas do oral nos seus textos, respeitou as regras de utilização de pontuação e obedeceu às convenções ortográficas estabelecidas. Constatamos também que dezasseis alunos seguiram a nossa sugestão para a elaboração da sua estrutura textual, algo já pormenorizado no subcapítulo *Ficha de trabalho: Memórias*, do Capítulo IV.

Como conclusões gerais da análise efetuada, podemos afirmar que, relativamente à Categoria 1, verificamos que existem dois pontos de convergência entre a cultura portuguesa e cabo-verdiana, visto que as brincadeiras/jogos de infância focados quer pelos alunos portugueses, incluindo a aluna de etnia cigana, quer pela aluna cabo-verdiana foram o futebol e as escondidas. Por outro lado, acusamos também uma certa divergência a este nível, uma vez que as restantes brincadeiras enumeradas no escrito da aluna cabo-verdiana, nomeadamente, o jogo do disco, das pedrinhas e do número e fruta, não foram salientadas por mais nenhum aluno. Porém, tal acontecimento é compreensível, pois, como Brougère (1998) defende, a cultura lúdica é dinâmica e não um bloco monolítico. Daí, ser passível de

diversificação conforme o grupo de indivíduos, as condições climatéricas, espaciais e os hábitos lúdicos (*ibidem*).

Quanto à Categoria 2, notamos que há uma certa variedade no que respeita aos locais preferidos pelo nosso público-alvo para brincar, pois as suas preferências oscilam entre dozes locais distintos. Contudo, o que existe em comum nesta categoria analisada é o facto dos alunos que participam no nosso estudo pertencerem a um meio urbano e, como tal, as suas brincadeiras/jogos ficam um tanto condicionadas em função dos riscos que o ambiente público urbano comporta. Portanto, percebemos o porquê da preferência por locais como parques/parques infantis, casa, escola, infantário, entre outros.

Na categoria *Encontros interculturais*, constatamos que, cerca de 74%, catorze dos participantes contactaram com meninos de outras culturas, logo deduzimos que já haja uma certa consciência para a DLC existente no mundo. No relato das suas experiências interculturais sugeriu-se um apelo à reflexão sobre o contacto que já estabeleceram com o Outro linguística e culturalmente diferente, que traz consigo uma língua, uma cultura e, consequentemente, uma visão singular do mundo. Refletir sobre esse contacto implica refletir sobre a linguagem e/ou da língua utilizada para comunicar, sobre as brincadeiras/jogos que fizeram e os locais onde ocorreram e, acima de tudo, sobre as sensações provocadas pela interação positiva com os meninos de outras culturas, algo que favorece o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face ao diverso.

Por fim, na Categoria 4 – *Momento de infância mais saudoso* verificamos que, apesar desta topicalização textual se constituir como algo bastante subjetivo, existem alguns pontos em comum entre as várias referências dos alunos. Posto isto, de um modo geral, vimos que a maior parte dos participantes foca acontecimentos passados em família, seguindo-se outros mais orientados para o contexto escolar e para as experiências enriquecedoras no estrangeiro.

De modo geral, podemos dizer que o recurso às memórias de infância, como sendo a narração de pequenos episódios de vida de uma pessoa relativos à sua infância, recolhidas através do relato escrito orientado, é-nos bastante útil num contexto sala de aula mono/multicultural, pelas razões já apontadas precedentemente e que iremos reavivar nas *Considerações Finais*.

Tendo dado por terminada a nossa síntese ao Capítulo V, procedemos, de seguida, à apresentação das conclusões alcançadas com a nossa investigação.

Considerações Finais

Considerações Finais

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela sua cor de pele, pela sua origem ou ainda pela sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar também podem ser ensinadas a amar”⁴³ (Mandela, s/d.)

Portugal, tradicionalmente, considerado um país monolíngue, nas últimas décadas do século passado, viu esta sua particularidade ser colocada em causa por dois fatores distintos, nomeadamente, o reconhecimento da importância das línguas minoritárias, declarado com abundância de argumentos por organismos internacionais, e as convulsões societárias que deram ocasião a fluxos migratórios que transformaram a face da Europa (Mateus, 2011).

Debruçando-nos somente sobre o fluxo crescente de imigração em Portugal, tendência atualmente invertida, como descrevemos no Capítulo I, sabemos que esse foi o móbil de ter sido aduzida a dimensão multilinguística e multicultural no panorama da sociedade portuguesa. Podemos afirmar que tal característica – a multiculturalidade –, muito peculiar nas sociedades modernas, resulta de um conjunto de acontecimentos de cariz diverso, como por exemplo, o movimento migratório de diferentes culturas por razões principalmente de pobreza económica e socio-educacional, pelo processo da globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e comunicação, por existência conflitos bélicos, *“mais especialmente os danos colaterais para as populações dos países onde estes conflitos se desenrolam, ou seja, a perda de vidas humanas e a destruição dos mais básicos requisitos para a sobrevivência”* e pela perpetuação de regimes ditatoriais que escravizam os mais necessitados em benefício exclusivo dos mais afluentes (Pedro, Pires & González, 2007, s/p.).

Estes entre muitos outros motivos permitem que grupos de pessoas culturalmente distintos, com línguas, ideias, valores, formas de viver e estar no mundo, tradições e costumes igualmente diferentes, introduzam novas variáveis na nossa matriz cultural. Contudo, é de se salientar o facto de esta situação de multiculturalidade não ser isenta de

⁴³ Extraído de *Pensador* - <http://pensador.uol.com.br/frase/MzM1NjIw/>

riscos e dificuldades. Com isto queremos dizer que a existência visível de grupos culturalmente distintos no seio de uma mesma sociedade dá, frequentemente, lugar a atitudes de estranheza e de incompreensão ou mesmo de intolerância e de conflito, algo que obstaculiza a plena vivência democrática e o respeito pelos direitos humanos. Assim sendo, às sociedades diversificadas linguística e culturalmente devem associar-se maneiras eficazes de combater a disjunção, o possível conflito entre comunidades distintas, bem como as atitudes e práticas baseadas no racismo e na xenofobia. Reforçando esta nossa consideração, sublinhamos que o art.º 2 da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* aponta para o facto de, nas sociedades cada vez mais diversificadas, ser

indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.

Esta é a razão de ser da filosofia intercultural, alicerçada numa atitude humanista que visa o diálogo, o conhecimento mútuo, a aceitação recíproca, o respeito e a valorização das diferenças dos vários grupos culturais existentes. Trata-se, então, da edificação de uma sociedade aberta e mais justa que, embora consciente do choque de culturas, devia acabar por “*ser uma opção sociológica global*”, como utopicamente alude Abdallah-Pretceille (1986, p. 177).

Numa perspetiva educacional, notamos que o interculturalismo baseia-se, sobretudo, na consecução de processos educativos reflexivamente concebidos para promover o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais, de maneira a preparar os alunos para o exercício pleno da cidadania, conseguindo responder à panóplia de desafios de uma sociedade em constante mutação que se conjectura multicultural e plurilingue.

De igual modo, relembramos que um professor interessado em responder ao desafio intercultural consegue transmitir imagens e pontos de vista que não só desconstroem estereótipos e preconceitos, como também enaltecem a liberdade e a valorização das diferentes culturas no espaço-aula ou na sua escola (Bizarro & Braga, 2005). Pois, “*se o professor mantém atitudes etnocêntricas baseadas em estereótipos e preconceitos, é*

natural que as transmita, mesmo inconscientemente, aos seus alunos” (Simões, 2006, p. 385), algo que não coaduna com a defendida valorização da diversidade.

Para além disso, convém referir que, tendo em conta que era necessário dar resposta à diversidade sociocultural presente no sistema educativo português, algo que tem colocado desafios constantes às escolas na procura de fazer da diversidade um fator de coesão e de integração social, o MEC reconheceu a importância da promoção da educação intercultural. Assim, de acordo com as suas orientações, a educação intercultural é uma nova perspetiva educativa vocacionada, por exemplo, para:

- ♦ Um melhor acolhimento aos alunos de origem estrangeira ou aos nacionais de vivências socioculturais diferentes;
- ♦ A abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos na perspetiva de transmitir a variedade de herança multicultural em si presente, ajudando os jovens cidadãos a crescer na interdependência, na solidariedade, na mediação, na tolerância;
- ♦ A partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões comuns, as riquezas e os preconceitos patentes (Carrola, Paixão & Constantino, 2000).

Pelo exposto, podemos então afirmar que é nesta última referência que se enquadra o nosso projeto de investigação. Isto porque, como a nossa realidade pedagógica não se adjetiva de monocultural, traçamos como finalidade do estudo o desenvolvimento de um instrumento, a ser implementado no âmbito da disciplina de Português, que recorre à partilha de episódios do reportório de vida dos alunos - as suas memórias de infância -, a fim destes comparem as suas vivências e valorizarem não só a diversidade existente, mas também a singularidade de cada um. Desta forma, acreditamos que ao ser despertada a curiosidade para com o Outro, para com as suas experiências de vida, crenças e visões do mundo estar-se-á a contribuir para o cultivo de atitudes de abertura, respeito e valorização do mesmo e da DLC. Por outras palavras, estar-se-á a contribuir para o exercício de uma dimensão particular da educação para a cidadania denominada educação intercultural, que também visa desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social,

criadora de identidade e de sentido de pertença comum à humanidade, banindo eventuais mecanismos de discriminação.

Todavia, as fortes condicionantes que surgiram no decorrer do nosso estudo impediram a sua implementação na totalidade, comprometendo, deste modo, a finalidade descrita, bem como os nossos objetivos de investigação, designadamente, promover, com recurso às produções escritas das memórias dos alunos, momentos de partilha das várias experiências dos mesmos e promover a DLC refletindo sobre a interculturalidade.

As limitações deste projeto de intervenção relacionam-se, por um lado, com o facto de logo após a implementação da atividade das memórias se avizinharem as férias da Páscoa, havendo uma paragem forçada das aulas durante duas semanas, logo se o que nos restava fazer para concluir o estudo fosse realizado muito mais tarde, corríamos o risco de ter uma atividade já descontextualizada, e, por outro lado, a nossa própria gestão do calendário, muitas vezes influenciada perniciosamente pelas frequentes indecisões e constrangimentos da altura, fez com que o nosso período de lecionação da disciplina de Português visse quase o seu fim, não nos possibilitando o tempo suficiente para a implementação conveniente do nosso projeto. A par disso, lamentavelmente, um outro fator deveras impeditivo foi a aluna cabo-verdiana ter sido institucionalizada ainda no decorrer do ano letivo 2012/2013.

Como consequência deste rol de acontecimentos, a nossa intervenção cingiu-se à realização da explanada atividade em torno da ficha de trabalho: *Memórias* e uma entrevista à aluna cabo-verdiana, para posterior construção a quatro mãos da sua biografia, como já demonstrámos. Neste sentido, centramo-nos na análise das memórias de infância dos alunos que entregaram as suas fichas de trabalho, tentando, assim, perscrutar se a escrita planificada de memórias é proveitosa e, em caso, afirmativo, de que forma, e ainda como é que as memórias de infância podem ser uma estratégia de valorização da cultura dos alunos de LM e LNM, nas escolas do 2.º CEB, e de reflexão sobre a DLC.

À vista do referido, considerando o trabalho até então desenvolvido, podemos inferir que a utilização do nosso instrumento de escrita de memórias de infância em contexto sala de aula é, de todo, proveitosa. O justificativo para esta nossa afirmação reside no facto de os relatos de vida se assumirem como uma dimensão específica da abordagem

(auto)biográfica, na qual se inscreve uma reflexão sobre a singularidade da vida do aluno, e, concomitantemente, possibilita ao professor investigador penetrar no mundo interior do mesmo e compreender a forma de como organiza a sua experiência de vida mediante os conhecimentos que detém, os valores que o orientam e a cultura em que está inserido.

Além disso, não podemos descurar a importância do ato de escrever sobre episódios da própria infância, algo que conduz o aluno a se refletir e a refletir sobre si mesmo. Isto porque, no primeiro caso, quando o aprendente narra as suas experiências, tendo em linha de conta que reconstruir ou recriar essas reminiscências não implica fazer uma transcrição exata da realidade vivida, ele pode transformá-las de modo a torná-las mais vívidas. Porém, continua a ser uma reflexão de uma ou várias parcelas da sua história de vida, ou seja, de si mesmo. No segundo caso, as memórias de infância ao evocarem a estruturação de determinadas partes do passado do aluno, induzem-no a refletir sobre os momentos mais significativos que vivenciou e, possivelmente, sobre o contributo dos mesmos no seu desenvolvimento, seja no domínio pessoal, social, escolar ou profissional. Só refletindo individualmente sobre a sua vida é que o aprendente consegue transmitir ao outro a sua singularidade e o modo como a sua existência o marcou.

Quanto ao segundo aspeto que ambicionamos perscrutar neste nosso estudo, ou seja, como é que as memórias de infância podem ser uma estratégia de valorização da cultura dos alunos de LM e LNM, nas escolas do 2.º CEB, e de reflexão sobre a DLC, temos a dizer que as crianças, quando chegam à escola, trazem consigo o saber que a sua comunidade de origem lhes transmitiu, possuindo uma bagagem rica em experiências das mais variadas formas que indubitavelmente moldam a sua infância. A escrita das memórias de infância aparece-nos então como uma possível estratégia de valorização do capital cultural dos alunos, quer com PLM, quer com PLNM, uma vez que lhes dá oportunidade para se pronunciarem em relação aos vários episódios que compõem a sua história de vida impregnada numa determinada cultura.

Notamos, igualmente, que a escrita planificada de memórias permite a reflexão em torno da DLC. Isto porque, se um dos tópicos apresentados na planificação da ficha de trabalho remete para os encontros interculturais, os alunos, para o incluírem na sua escrita, necessitam de refletir sobre o contacto que já estabeleceram, ou não, com o Outro linguística e culturalmente diferente, que traz consigo uma língua, uma cultura e,

consequentemente, uma visão singular do mundo. Portanto, lembrando que o nosso enfoque na reflexividade evocada pelas narrativas de vida prende-se com a ideia de que sem uma reflexão pessoal não é viável a desejada evolução do ser, acreditamos então que os alunos ao terem que refletir sobre as pessoas de outras culturas com que já contactaram, sobre linguagem e/ou da língua utilizada para comunicar, sobre as brincadeiras/jogos que fizeram e os locais onde ocorreram e, acima de tudo, sobre as sensações provocadas pela interação positiva, encontram-se a desenvolver representações e atitudes positivas face ao diverso, combatendo quaisquer mecanismos de discriminação, e a refletir sobre a DLC.

Acreditamos que tanto a escrita planificada de memórias de infância como a biografia linguística, ambos fundados no método (auto)biográfico, são instrumentos que um professor inter/multicultural, como designa Stoer (2008), pode recorrer para, por um lado, procurar conhecer a DLC, eventualmente, presente na sua sala de aula, e, por outro lado, para valorizar as vivências individuais do aprendente através da sua escrita. Esta situação retratada deve verdadeiramente ser tomada em consideração, pois, acordando com Martins (2008a, p. 101), *“o professor deve investigar para agir, deve valorizar as experiências e a pessoa do aluno (o aluno torna-se significativo para o professor), deve tirar partido da diversidade para criar contextos de interculturalidade, deve construir a “ponte entre os saberes quotidianos e o currículo escolar””*.

Todavia, como já referimos, para se levar a cabo uma verdadeira educação intercultural não basta reformular apenas as práticas didático-pedagógicas do corpo docente, é também premente o envolvimento de toda a atividade da escola e da comunidade educativa (Rosa, 2002). Posto isto, é necessário implementar programas e materiais escolares com referências ao diversos grupos culturais presentes, promover o ensino das línguas maternas, adaptar normas e regulamentos da escola às características e necessidades dos alunos de diferentes grupos étnico-culturais e formar os pais e os outros agentes educativos, de forma a melhorar a relação entre a escola e as famílias (Martins, 2008a).

Tendo em conta a quantidade de alunos estrangeiros que vive no nosso país, com a divulgação deste nosso estudo esperamos, principalmente, incentivar educadores, professores e outros agentes educativos a refletirem sobre o trabalho que, até então, têm desenvolvido no domínio da educação intercultural, com vista ao aperfeiçoamento da sua

competência profissional e pedagógica. E, no porvir, que venham a considerar a escrita e partilha de memórias de infância como uma das atividades a levar a cabo para a promoção da DLC e da interculturalidade, ajudando na integração dos alunos não nativos.

Esperamos também vir a servir de inspiração a outros investigadores interessados no desenvolvimento de novos projetos de intervenção, nomeadamente, no âmbito das comunidades escolares mais heterogêneas. Desta forma, como possíveis sugestões pedagógicas, gostaríamos de apelar, por um lado, à realização de um estudo que, tal como o nosso, recorre às memórias de infância para se refletir sobre a interculturalidade, mas que chegue, efetivamente, a concretizar o momento da sua partilha, em contexto sala de aula. E, por outro lado, tendo em consideração as benesses a nível reflexivo da utilização do método (auto)biográfico, seria notável o surgimento de outras investigações que culminassem com a produção e validação de materiais que visem a escrita de cariz (auto)biográfico no apoio e difusão da educação intercultural.

A intervenção junto dos professores também não deve ser esquecida. Como tal, podem ser conduzidas investigações que elucidem, o corpo docente, por exemplo, quanto ao papel de um professor inter/multicultural ou então quanto às formas disponíveis para se promover o diálogo intercultural e a valorização da diversidade étnica nas escolas, em cooperação com as associações de pais e estudantes e serviços de apoio locais.

Tudo isto porque, na nossa perspetiva, são ações como estas, que aqui referimos, que favorecem a educação intercultural, algo imprescindível na educação de qualquer ser humano, pois através da criação de ambientes de aprendizagem interativos, cooperativos e interétnicos, estar-se-á a contribuir para a aquisição de saberes e competências que viabilizam o desenvolvimento integral dos alunos. Ou melhor, contribuem para a formação de futuros cidadãos atentos, informados, responsáveis e intervenientes nas situações de injustiça social. Conforme sublinha Starkey (2002, p. 29), *“citizens in a democracy need intercultural skills for living in communities where cultural diversity is the norm. They need critical cultural awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination”*.

Para terminar, apraz-nos dizer que, ao nível pessoal e profissional, este nosso estudo foi, indubitavelmente, muito enriquecedor no sentido em que nos fez ver a DLC

como uma riqueza singular, um reservatório de vida representativo de incontáveis modos de ser, de estar, de agir, de representar e de comunicar que deve ser valorizado e preservado para se construírem sociedades mais justas e inclusivas. Alertou-nos, igualmente, para as questões da interculturalidade e fez-nos reconhecer a importância em compreender melhor o “arco-íris” cultural, eventualmente, presente na sala de aula para, depois, serem adequadas estratégias e dispositivos pedagógicos, que visem a promoção da educação intercultural e, conseqüentemente, a integração dos alunos não nativos. Em acréscimo, com este relatório percebemos que uma das responsabilidades fundamentais da educação é o dever de preparar para a mudança, ou seja, a mera alfabetização não é suficiente. E, apesar de estarmos cientes de que a sociedade *“parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor e os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”* (Esteve, 1991, citado por Sá-Chaves, 2002, p. 45), cremos que não é por esta atual crise na classe profissional docente, ainda mais agravada pela ação governamental sobre os serviços públicos, que nos devemos deixar abalar e assumir uma atitude derrotista. Como tal, é premente que se venham a “colorir” as próximas páginas da nossa história da educação para a mudança, assentando a atual e futura prática docente reflexiva nos já referidos quatro pilares da educação, que espelham os princípios orientadores do desenvolvimento psicossocial de todos os membros de uma certa sociedade através da aprendizagem de “competências para a vida”, sendo elas, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros e aprender a ser.

Em jeito de conclusão, deixamos algumas palavras de Jacques Delors (1996) que materializam o nosso desejo de ideal de educação do século XXI. Assim,

devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais.

A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender (Delors, 1996, p. 50).

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

AA.VV. (2002). *A Imigração em Portugal. Os movimentos Humanos e Culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo.

AA.VV. (2009). *Psicologia para todos: guia completo para o crescimento pessoal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Abramovich, F. (1992). Prefácio. In A. Friedmann *et al.*, *O direito de brincar: A brinquedoteca*. São Paulo: Scritta.

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Acedido em outubro de 2014, em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

ACIDI/ Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (2009). *Melhor Diversidade Melhor Humanidade*. Lisboa: ACIDI.

ACIDI/Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (setembro 2010). *II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, ACIDI. Acedido em março 2013, em http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d346c9b80687/live/Consulte+a+vers%C3%A3o+do+Plano+2010-2013+em+portugu%C3%AAs

ACIDI/Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (2008). *Imigração - Os Mitos e os Factos*. Lisboa: ACIDI. Acedido em dezembro 2013, em http://www.acidi.gov.pt/_cf/102353

ACIDI/Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (2011). Relatório da ONU classifica Portugal como o 1.º em políticas de integração. ACIDI. Acedido em abril 2013, em <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4d42e5f09a032/relatorio-da-onu-classifica-portugal-como-o-1o-em-politicas-de-integracao>

ACM/Alto Comissariado para as Migrações. (s/d.). CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial [em linha]. *Alto Comissariado para as Migrações*. Acedido em dezembro de 2013, em <http://www.acidi.gov.pt/cicdr>

Affes, H. (2001). Langue arabe et intégration des jeunes d'origine maghrébine. In Marmoz, L. e Derrij, M. (dir.). *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation* (pp. 127-146). Paris: L'Harmattan.

Aires, L. (2001). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Acedido em novembro de 2014, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>.

Alencastro, L. (2009). *Relações entre o estilo cognitivo verbal-visual, recordação e expressão narrativa de eventos autobiográficos*. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21415/000735010.pdf?sequence=1>

Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 331, 859-881. Acedido em junho 2014, em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>.

Altenfelder, A., & Clara, R. (s/d.). *Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro. O género memórias literárias*. Acedido em outubro de 2014, em https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:o-genero-memorias-literarias&catid=23:colecacao&Itemid=33

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Monografia. Cidade da Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cabo Verde.

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Educação e Formação em Enfermagem*, 5, 53-63.

AMI/Assistência Médica Internacional. (s/d.). *Migrações: I Parte*. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.ami.org.pt/media/pdf/migracoes1.pdf>

Ançã, M. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, *Palavras*, 27, 37-39.

Ançã, M. H. (2003). Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In C. Mello *et al.* (Orgs.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL* (pp.61-69). Coimbra: Pé de Página Editores Lda.

Andrade, A. I., & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal. *Saber & Educar*, 14. Acedido em novembro de 2014, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/337/SeE14_Educar_para_a_Diversidade_Linguistica.pdf?sequence=1

APEDI/Associação de Professores para a Educação Intercultural. (s/d.). A APEDI: Objetivos. *APEDI*. Acedido em junho 2013, em <https://sites.google.com/site/apedinet/apedi/objetivos>

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME-DGIDC.

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, R. (2013). O Movimento das Histórias de Vida e a Educação de Adultos de Matriz Crítica: ideias e conceitos em contexto. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 31-50. Acedido em outubro de 2014, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/3353/2464>

Barthes, R. (1987). *O prazer do Texto*. Coleção ELOS. São Paulo: Editora Perspectiva. Acedido em novembro de 2014, em <file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/BARTHES,%20Roland.%20O%20Prazer%20do%20Texto.pdf>

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie*. France : Nathan Université.

- Bisquera, R. (1989). *Métodos de investigacion educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bizarro, R. (org.), (2006). *A escola e a diversidade cultural. multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de língua estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (trad.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Colección Aula Abierta. Madrid: Editorial La Muralla.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24 (2), 103-116. Acedido em dezembro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200007&script=sci_arttext&tlng=e!n
- Bruner, J. (2000). *Cultura e Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, vol. 28 (1), 11-30. Acedido em outubro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100002&script=sci_arttext
- Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Acedido em março, em file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/eb_pt_metas_curriculares_14_agos_2013.pdf
- Cabete, M. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*. Coleção Educação Intercultural. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação/Ministério da Educação.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (s/d.). A Educação Intercultural [em linha]. *Observatório da Imigração*. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col Percursos Intercultura/4 PI Cap3.pdf>

Carrola, D., Paixão, P., & Constantino, V. (2000). *Educação Intercultural: Potenciar a Diversidade – Entrelaçar Culturas*. Lisboa: ME/DEB.

Castaño, F.J., Moyano, R., & Castillo, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*, 302. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3020500490.pdf?documentId=0901e72b81272cfc>

Claro, M. J., & Cunha, A. S. (2013). *Portfólio de Prática Pedagógica B2* (não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CNE/Conselho Nacional de Educação. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EstadoEducacao/1-Capa.pdf>

Conselho da Europa (2001a). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino avaliação*. Porto: Edições Asa. Acedido em novembro de 2014, em <file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/quadro europeu comum referencial.pdf>

Conselho da Europa (2001b). *Portfolio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação (tradução e adaptação). [file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/portefolio europeu de linguas basico%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/portefolio europeu de linguas basico%20(5).pdf)

- Costa, A. (2005). *Narrativas de Vida e Percursos Escolares de Aprendentes de Leste*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1975). *Dinâmica de Pesquisa em Ciências Sociais : os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Delfin, A. (2012). *A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, Brasil. Acedido em dezembro de 2014, em http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2012/dissertacao_andrea_soares_delfin.pdf
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Dominicé, P. (s/d). A Abordagem Biográfica Enquanto Opção Metodológica. In AAVV. *Educação de Adultos – Cadernos de Formação* (pp. 75-83). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar. Acedido em outubro de 2014, em <http://pt.slideshare.net/rutealmeida391/educacao-adultos>
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34 (123), 539-555. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Escola EB 2,3 João Afonso de Aveiro. (s/d). *Patrono*. Acedido em junho de 2013, em http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/ebjafa/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=2

- Farmhouse, R. (2008). *Juntos na Diversidade - O Contributo de Portugal*. Parede: Principia. Acedido em outubro de 2014, em https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000042088&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In AAVV. *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 15-35). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, A. & Ançã, M^a H. (2013). El juego lingüístico: una vía para el desarrollo de la consciencia metalingüística de los niños nativos y no nativos. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (7), 25-59. Acedido em outubro 2014, em <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho, *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 55-64). Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Fischer, G. (2001). Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. *Educação e Comunicação*, 7, 19-26. Acedido em novembro de 2014, em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/249/1/n7_art2.pdf
- Francisco, J. D. (2012). *O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.
- Franco et al. (2010). *Cultura de paz: da reflexão à ação. Balanço da Década Internacional de Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO. Acedido em outubro de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>
- Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. (6.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1.º ciclo do ensino básico: concepções dos professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em novembro de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4687/1/208821.pdf>

Gomes, S., & Andrade, A. I. (2009). *Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores?* Acedido em novembro de 2014, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/315/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_oDiversidade.pdf?sequence=2

Gonçalves, M. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em novembro de 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4330/1/tese.pdf>

Goodreads. (s/d.). *Oliver Wendell Holmes Sr.: Quotes*. Acedido em setembro de 2014, em <http://www.goodreads.com/quotes/24189-man-s-mind-once-stretched-by-a-new-idea-never-regains>

Gouveia, A., & Solla, L. (2004). *Português - língua do país de acolhimento*. Lisboa: ACIME. Acedido em novembro de 2014, em http://www.acidi.gov.pt/cfn/4d053996447ea/live/Portugues_lingua_N4.pdf

Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *Português para Falantes de Outras Línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: ME/DGIDC. Acedido em julho de 2014, em file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/portugues_falantes_outras_linguas.pdf

Gusdorf, G. (1991). *Auto-bio-graphie – Lignes de vie 2*. Paris: Éditions Odile-Jacob.

Hyder, T. (2005). *War, conflict and Play*. Acedido em dezembro de 2015, em <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335212999.pdf>

Izquierdo, I. (2004). *A arte de esquecer. Cérebro, memória e esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent.

Karsten, L. (2003). Children's use of public space: The gendered world of the playground. *Childhood*, 10(4), 457-473.

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Köche, V., & Boff, O. (2009). *Memórias literárias como um género textual no ensino da escrita*. Acedido em outubro de 2014, em http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf

Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análise de conteúdo: teoria e prática*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Lages, M., Policarpo, V., Marques, J., Matos, J., & António, J. (Outubro de 2006). *Os Imigrantes e a População Portuguesa – Imagens Recíprocas*. Observatório da Imigração, 21. Lisboa: ACIME. Acedido em fevereiro de 2013, em http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/estudos/Estudo_21.pdf

Laraia, R. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Leiria, I. (coord.), Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., & Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*. Lisboa: ME/DGIDC. Acedido em outubro de 2014, em [file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/eb_orient_programat_plnm_verseofinalabril08%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/eb_orient_programat_plnm_verseofinalabril08%20(4).pdf)

Leiria, I. (coord.), Queiroga, M. J., & Soares, N. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: ME/DGIDC. Acedido em julho de 2014, em file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/plnm_perfis_linguisticos.pdf

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra: Gráficas de Coimbra.

- Lenoir, Y. (2006). Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação & Sociedade*, vol. 27 (97), 1299-1325. Acedido em Maio de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797>
- Liberato, Y., & Fulgêncio, L. (2007). *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto.
- Lüdke, M., & André, M. (2005 reimp.). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, F. L., Matias, A., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, 40 (176), 695-714.
- Malheiros, J. M. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade*. Lisboa: ACIDI.
- Mandela, N. (s/d.). *Pensador*. Acedido em janeiro de 2015, em <http://pensador.uol.com.br/frase/MzM1NjIw/>
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Bezerra, Maria Auxiliadora; Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel. *Gêneros textuais & ensino*. (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marques, M. E. (2003). *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, M., & Martins, J. (2005). *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola Perante a Diversidade – Um Estudo de Caso*. Lisboa: ACIME. Acedido em julho de 2014, em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos%20OI/Estudo_OI_16.pdf
- Marques, R. (2010). *As grandes linhas da política de acolhimento e integração de imigrantes em Portugal*. Presidência do Conselho de Ministros, ACIDI. Acedido em dezembro 2013, em http://web.ccdr-als.pt/sids/indweb/imagens/docs_extra/Grandes%20linhas%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20acolhimento%20e%20integra%C3%A7%C3%A3o.pdf

Martins, A. J. (2008a). *A escola e a escolarização em Portugal – Representações dos imigrantes da Europa de Leste - [teses;15]*. Lisboa: ACIDI.

Martins, F. (2008b). *Sensibilização à Diversidade Linguística – Observação e Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.

Mateus, M. H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.

Mateus, M. H., Pereira, D., & Fischer, G. (2003-2005). Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa [em linha]. *ILTEC*. Acedido em janeiro de 2015, em http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_apresentacao.pdf

MEC-DGE/ Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação. (s/d). Metas de Aprendizagem [em linha]. *Metas de Aprendizagem*. Acedido em março 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

MEC-DGE/ Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação. (s/d). Texto de enquadramento das Metas Curriculares [em linha]. *Metas de Aprendizagem*. Acedido em março 2013, em file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/texto_enquadramento metas.pdf

MEC-DGE/ Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação. (s/d). Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras [em linha]. *Currículo e Programas: Educação para a Cidadania*. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Méndez, A. (2013). El processo de construcción de las historias de vida. Re-visitando el camino metodológico recorrido. In AAVV. *Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 94-102). Barcelona: Universidade de Barcelona. Acedido em outubro de 2014, em http://www.academia.edu/4918784/Hist%C3%B3rias_de_Vida_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_A_Constru%C3%A7%C3%A3o_do_Conhecimento_a_partir_de_Hist%C3%B3rias_de_Vida

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Acedido em outubro de 2014, em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf
- Miranda, S. F. (2001). *Educação multicultural e formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Aberta, Portugal.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 37, v.22, 7-32. Acedido em maio de 2014, em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- Moreno, A. (s/d.). “*Historias de vida*” e *Investigación*. Acedido em outubro de 2014, em <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html>
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- N&V. (s/d.). *Tripping Around the World: Cabo Verde* (blog). Acedido em setembro de 2013, em <http://gooaround.blogspot.pt/2010/04/cabo-verde.html>
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4 (1), 7-14. Acedido em outubro de 2014, em <http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy394U/Bower/02%20Mems%20from%20Cradle/Nelson-Childhood%20Memory.pdf>
- Neruda, P. (s/d.). *Pensador*. Acedido em janeiro de 2015, em http://pensador.uol.com.br/saudade_pablo_neruda/
- Neves, J. C. (2004). Imigração e Desenvolvimento. In *Actas do Congresso sobre imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração* (pp. 73-90). Lisboa: ACIDI. Acedido em setembro de 2014, em <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=421>
- Niessen, J., Huddleston, T., Citron, L., Geddes, A., & Jacobs, D. (2007). *Index de Políticas de Integração de Migrantes*. Acedido em fevereiro 2013, em

http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/PGDesenvolvimentoHumano/IndexPoliticaMigrantes_Completo.pdf

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: ACIME. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.acidi.gov.pt/cfn/52f383a347fbd/live/01+Caderno+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+-+Colabora%C3%A7%C3%A3o+Escola-Fam%C3%ADlia+para+uma+escola+culturalmente+heterog%C3%A9nea>

Oliveira, A., Faneca, R., & Ferreira, T. (2007). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projeto *Aproximações*. In Maria Helena Ançã (coord.) e Teresa Ferreira. *Língua Portuguesa e Integração*. Acedido em novembro de 2014, em http://www.o.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/4_Simposio_%20Integrar_LP.pdf

Oliveira, Z. (1990). *Educação infantil: muitos olhares* (4.^a edição). São Paulo: Cortez.

Orofiamma, R. (s/d.). *Le travail de la narration dans le récit de vie*. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.barbier-rd.nom.fr/narrationorofiamma.PDF>

Padilha, R. (2001). *Planeamento dialógico: como construir o projeto-pedagógico da escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Palou, J., & Prat, À. (2000). Aplicación de la propuesta en áreas curriculares. In Jorba, J., Gómez, I. & Prat, À. (orgs.), *Hablar y escribir para aprender – uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 168-180). Barcelona: Editorial Síntesis.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pascoal, J., & Oliveira, T. (s/d.) *Orientações Nacionais: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. Lisboa:

ME/DGIDC. Acedido em outubro de 2014, em http://www.ensinobasico.com/attachments/article/99/PLNM_teste-diagnostico.pdf

Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada – Portugal e Espanha. *Antropológicas*, (10). Acedido em agosto e setembro de 2014, em <file:///C:/Users/Sony/Documents/Downloads/71-140-3-PB.pdf>

Pereira, E., Mello, T., & Bervique, J. (2012). O homem e a angústia existencial em Jean-Paul Sartre. *Revistas Eletrônicas FAEF*. 19. Acedido em novembro de 2014, em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/yeLXnSKdgXC1odj_2014-4-16-0-34-5.pdf

Pereira, L. Á., & Graça L. (dezembro, 2012). O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.^{os} ciclos de ensino. *Revista Científica ESEC*, 33, 272-283. Recuperado em 12 março 2014, em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/22-numero-tematico-2012.pdf>

Pereira, S. (2010). *Português Língua Não Materna: Representações de Professores de 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições, Lda. / Jornal a Página.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école. In Adamzik, K. & Roos, E. (org.). *Bulletin Vals-asla*, n.º 76, 81-94. Association Suisse de Linguistique Appliquée. Acedido em novembro de 2014, em <https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf>

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école. In Adamzik, K. & Roos, E. (org.). *Bulletin Vals-asla*, n.º 76, 81-94. Association Suisse de Linguistique Appliquée.

Pilon, J.-M., & Desmarais, D. (1996). Les Enjeux Liés à la Pratique des Histoires de Vie au Carrefour de la Formation des Adultes, de la Recherche et de l'Intervention. In Danielle

Desmarais & Jean-Marc Pilon (coords.). *Pratiques des Histoires de Vie – Au Carrefour de la Formation, de la Recherche et de l'Intervention* (pp. 11-24). Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. (2001). Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida. In Philippe Carré & Pierre Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 327-350). Lisboa: Instituto Piaget.

Pineau, G. (2006). Life histories in formation: genesis of a movement of existencial action-formation-research. *Educação e Pesquisa*, vol. 32 (2), 329-343. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>

Pinho, A., & Andrade, A. (2002). *A Biografia Linguística na Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: uma Estratégia na Formação Inicial de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em novembro de 2014, em http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/article_portugal.pdf

PNUD/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2009). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009. Ultrapassar barreiras: Mobilidade e Desenvolvimento Humanos*. Coimbra: Edições Almedina. Acedido em janeiro 2014, em <http://www.acidi.gov.pt/cfn/4d42e5f09a032/live/Relat%C3%B3rio+de+Desenvolvimento+Humano+2009+Ultrapassar+barreiras%3A+Mobilidade+e+desenvolvimento+humanos>

Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29.pdf>

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, (25), 105-132. Acedido em maio de 2014, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf)

Prediger, R. (2005). *Facilitação da memória olfativa pelo etanol em ratos: papel dos sistemas colinérgico, opióide e dopaminérgico*. Tese de Douturamento. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Acedido em outubro de 2014, em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101628/221962.pdf?sequence=1>

Procuraria-Geral da República/Gabinete de Documentação e Direita Comparado. (2007). *Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa: Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, Conferência Europeia contra o Racismo*. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf>

Programa Escolhas. (s/d.). *O que é o programa escolhas*. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>

Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In ALARCÃO, I.(org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.

Rato, H. (2001). O impacte económico da imigração para Portugal. *Janus 2001*. Acedido em 3 de janeiro 2013, em http://janusonline.pt/2001/2001_3_3_14.html

Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC. Acedido em março de 2013, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>

Reste, C. D., & Ançã, M. H. (2012). Diversidade linguística e cultural na escola: “fraqueza” ou “riqueza”? *Práxis Educacional*, 8 (13), 31-55.

Rocha-Trindade, M. (2001). História da imigração em Portugal I. *Janus 2001*. Acedido em 3 de janeiro 2013, em http://janusonline.pt/2001/2001_3_3_2.html

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, M. L. (s/d.). Medos e Incertezas no Exercício da Prática Profissional [em linha]. *Nemess*. Acedido em agosto 2014, em <http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/marialucia.htm>

Rosa, A. (2002). Multiculturalidade e Educação. In AAVV. *A Imigração em Portugal* (pp.352-365). Lisboa: SOS Racismo.

Saint-Exupéry, A. (s/d.). *Pensador*. Acedido em junho de 2014, em http://pensador.uol.com.br/poemas_de_antoine_de_saint_exupery/

Sales, M.A., & García, R. (1997) Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclee De Brouwer.

Santos, A., & Bichara, I. (2005). Brincadeiras e contextos: Alguns pressupostos para o estudo desta relação. In F. A. Pontes, C. M. Magalhães, R. C. Brito & W. Martin, *Temas pertinentes à construção da Psicologia Contemporânea* (pp. 277-297). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.

Santos, I. M., & Santos, R. (2008). A etapa de análise no método história de vida- uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, vol. 17 (4), 714-719. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf>

Santos, J. L. (2006). *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense.

Saramago, J. (s/d.). *Pensador*. Acedido em novembro de 2014, em <http://pensador.uol.com.br/frase/OTU3NTkz/>

Saussure, F. (1916). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.

SEF/Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2011*. Oeiras: SEF. Acedido em novembro de 2013, em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf

SEF/Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2012*. Oeiras: SEF. Acedido em novembro de 2013, em <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>

SEF/Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2013*. Oeiras: SEF. Acedido em agosto de 2014, em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf

Segurança Social. (s/d.). *Rendimento Social de Inserção*. Acedido em outubro de 2014, em <http://www4.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

Sérgio, P. (2007). *Língua Portuguesa e Integração*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.

- Silva, C. M. (2013). Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida. In AAVV. *Histórias de Vida em Educação: A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 181-189). Barcelona: Universidade de Barcelona. Acedido em outubro de 2014, em [http://www.academia.edu/4918784/Hist%C3%B3rias de Vida em Educa%C3%A7%C3%A3o A Constru%C3%A7%C3%A3o do Conhecimento a partir de Hist%C3%B3rias de Vida](http://www.academia.edu/4918784/Hist%C3%B3rias_de_Vida_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_A_Constru%C3%A7%C3%A3o_do_Conhecimento_a_partir_de_Hist%C3%B3rias_de_Vida)
- Silva, F., & Mendes, B. (2009). *(Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas*. Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
- Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.
- Silva, J. (2012). *Biografia Linguística: união de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal.
- Silva, M. (s/d.). Reflexões sobre atitudes de docentes em contextos multiculturais [em linha]. *Instituto Paulo Freire Portugal*. Acedido em novembro de 2014, em <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20E1tica/01.%20Educa%E7%E3o%20Multicultural/mariadocarmovieirasilva.pdf>
- Silva, M., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: ACIDI. Acedido em outubro de 2014, em [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Estudo46 WEB.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Estudo46_WEB.pdf)
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Soares, A. et al. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento orientador*. Lisboa: ME/DGIDC.
- SOS Racismo. (s/d.). Sobre nós. *SOS Racismo*. Acedido em março 2013, em <http://www.sosracismo.pt/apresentacao/>

- Sousa, J., & Lopes, M. (2003). Educação intercultural: a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo. *A página da Educação*, 123. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=123&doc=9419&mid=2>
- Souza, E. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, vol. 25 (11), 22-39.
- Stoer, S. (2008). Construindo a Escola Democrática Através do «Campo da Recontextualização Pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147. Acedido em outubro de 2014, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Construindo.pdf>
- Trindade, G., & Relvão, M. (2012). *Etapas 6: Língua Portuguesa / 6.º Ano de Escolaridade*. Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, R. (2007). *III Seminário de Educação “Memórias, Histórias e Formação de Professores” - Identidades, Histórias de Vida e Culturas Escolares: Contribuições e Desafios para a Formação de Professores*. Acedido em outubro de 2014, em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/513/1/IDENTIDADES,%20HIST%C3%93RIAS%20DE%20VIDA%20E%20CULTURAS%20ESCOLARES,%20in%20II~1.pdf>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (4.ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). O Professor como Prático Reflexivo. In Zeichner, K., *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (pp. 13-28). Lisboa: Educa.

Legislação consultada:

Constituição da República Portuguesa, artigos 13.º, 15.º e 74.º, 1 e 2 alínea j, de 1976

Lei Antidiscriminação: Lei n.º 134/99, de 28 de agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto

Lei n.º 23/2007, de 4 de julho

Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-lei n.º 251/2002 (retificações)

Decreto-lei n.º 227/2005, de 28 de novembro

Despacho (extrato) n.º 1437/2005 (2.ª série), de 4 de janeiro

Decreto-lei n.º 167/2007, de 3 de maio

Despacho n.º 15971/2012 (2.ª série), de 14 de dezembro

Despacho n.º 10874/2012 (2.ª série), de 10 de agosto

Despacho Normativo n.º 1348/2005, de 29 de novembro

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de maio

Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 17 de setembro

Declaração de Princípios sobre a Tolerância

Declaração Universal de Direitos Linguísticos

Declaração Universal dos Direitos das Crianças

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

Anexos

Anexo 1

Plano de aula do dia 13 de março de 2013 (com supressões)

Lições n.ºs ____ e ____

Sumário:

(...)

Leitura e análise do texto “Brincar em Cabo Verde”.

Atividade de escrita de uma memória.

Descritores de desempenho

(...)

- Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: selecionar conteúdos.
- Redigir o texto:
 - Articular as diferentes partes planificadas;
 - Selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;
 - Respeitar regras de utilização da pontuação;
 - Adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas.
- Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação:
 - Acrescentar, apagar, substituir;
 - Condensar, reordenar, reconfigurar.

Recursos

(...)

- » Manual escolar adotado (Trindade, G. e Relvão, M. (2012). *Etapas 6 – Língua Portuguesa \ 6.º ano de escolaridade*. Edições ASA)
- » Ficha de trabalho: *Memórias*
- » Caderno diário
- » Quadro

Desenvolvimento da aula	Tempo previsto (minutos)
(...)	(...)
<p>Etapa 3 – Escrita, da página 117</p> <p>Texto <i>Brincar em Cabo Verde</i></p> <p>(extraído da revista <i>Visão</i>, n.º 87, texto com supressões)</p>	50'
<div> <h2>Brincar em Cabo Verde</h2> <p>Chama-se ilha de Santo Antão e fica em Cabo Verde, as ilhas africanas. Aí, no sétimo dia de vida de uma criança, toda a família, amigos e vizinhos juntam-se à sua volta para festejar o nascimento e os músicos tocam canções de embalar toda a noite! Mais tarde, quando crescem, as crianças têm de dividir o seu tempo entre a escola, a brincadeira e as tarefas. Nesta terra, os mais novos têm uma grande facilidade em andar sozinhos e</p> <p>passam longas horas longe de casa. O que fazem? Saltam para o mar do alto das rochas, deslizam nas ondas com o próprio corpo ou com uma tábua de madeira velha, brincam à bola nas praias de areia negra e correm descalços. (...) quem vive nas montanhas diverte-se a subir às árvores, a apanhar mangas, a fingir que as pedras são bonecas ou animais para brincar (...).</p> <p><i>Revista Visão, n.º 87 (texto com supressões)</i></p> </div>	
<p><u>Pré-leitura:</u></p> <p>1. Questionar os alunos sobre:</p> <p>1.1 O que lhes sugere o título?</p> <p>1.2 Será que se relaciona com o poema anterior?</p> <p><i>O poema anterior intitulava-se “Prelúdio”, de Jorge Barbosa (in “Primeiro Livro de Poesia, seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen, Caminho). E ambos se relacionam por focarem Cabo Verde.</i></p> <p>1.3. E o que se viu que existia em comum, ainda nos dias de hoje, com Portugal?</p> <p><i>O que se verificou que existe em comum entre Cabo Verde e Portugal, na atualidade, é a língua portuguesa.</i></p>	

Leitura:

- 1. Primeiramente uma leitura silenciosa do texto.**
- 2. Uma leitura, em voz alta, efetuada por um dos alunos.**

Pós-leitura:**1. Questionar os alunos sobre:**

1.1 As respostas que deram antes da leitura corresponderam ao conteúdo retratado?

1.2 De que fala o texto?

2. Responder às questões de interpretação da página 115, de forma individual, para posterior correção oral com projeção das respostas no quadro.

2.1 Quando é a primeira festa de uma criança em Cabo Verde?

2.2 .1 Como se realiza essa festa?

2.2 Quando as crianças crescem onde passam o seu tempo?

2.3 Enumera as atividades a que se dedicavam os mais novos.

2.4 As brincadeiras dos mais novos alteram-se com a idade. Na tua opinião, qual é o motivo dessa mudança? Justifica a tua resposta.

2.5 Grandes aventuras se fazem quando somos pequenos. Mais tarde, gostamos muito de recordar. Escreve uma memória em que recordes os tempos em que eras mais pequeno.

- ♦ Para tal entrega-se uma ficha de trabalho (cf. Anexo 3) compartimentada em três fases: a primeira requer a planificação do texto a ser escrito tendo em consideração alguns aspetos; a segunda corresponde à própria escrita do texto; e a terceira solicita o rever do texto com ajuda da lista de verificação facultada.
- ♦ Caso haja tempo, pede-se a alguns alunos que venham ler as suas memórias.

Anexo 2**Ficha de Trabalho: Memórias****MEMÓRIAS**

Nome: _____

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.

**1.ª Parte: Planificação da escrita****1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:**

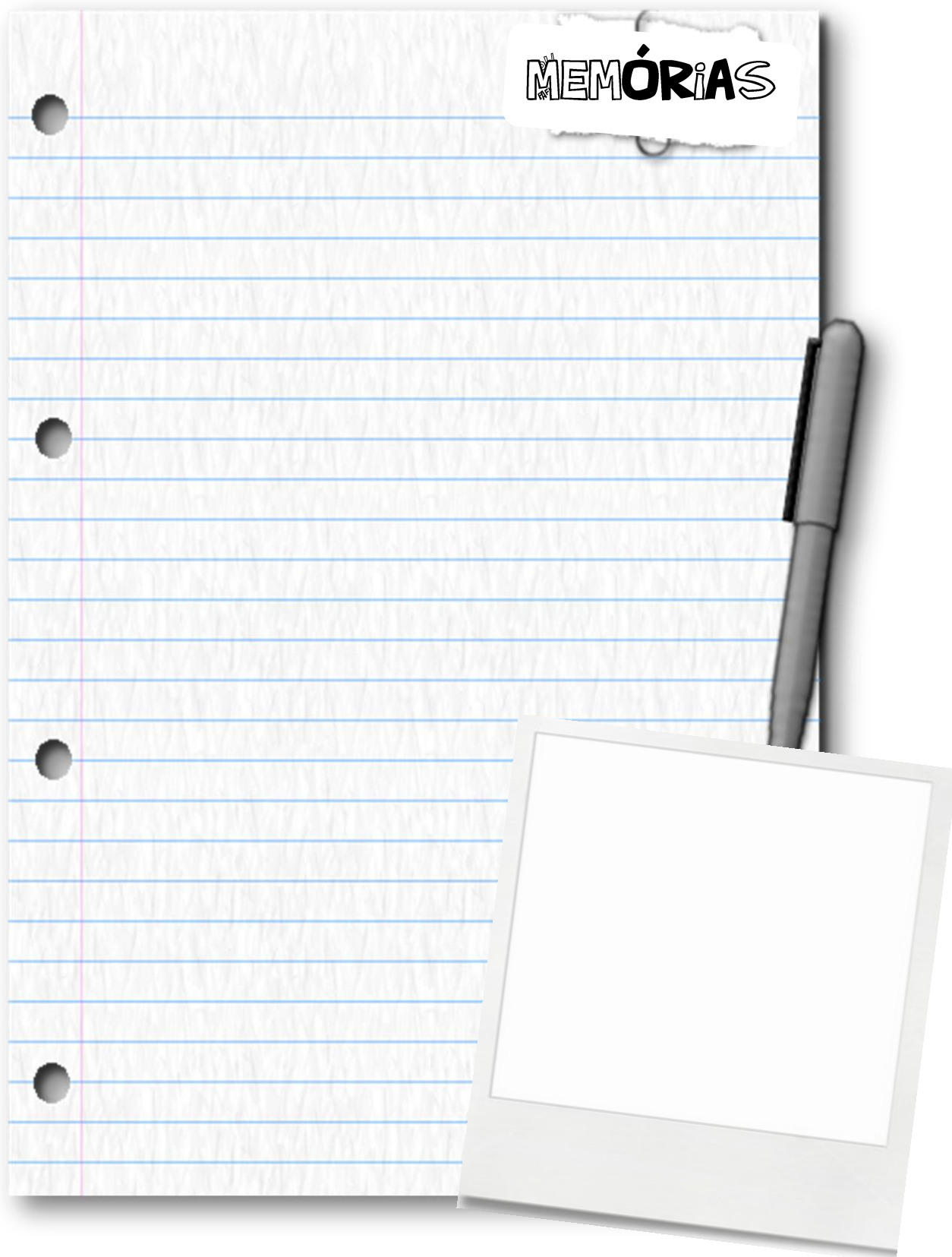
- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação**2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:**

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância. Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

2.^a Parte: Escrita das memórias


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)		
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar		
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...		
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos		
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo			
Evita marcas do modo oral			
Respeita as regras de utilização da pontuação			
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas			

Anexo 3

Ficha de trabalho: A1



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A1

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

- escondi-me, folebá, xux e canto, stop.

- Escala, casa e parque

- brinquei com um menino chinês na escola san xião.

- visita na Portugal das pequeninas.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Casta de fiar muito tempo a
recordar-me das brincadeiras que enchiam a
minha infância.

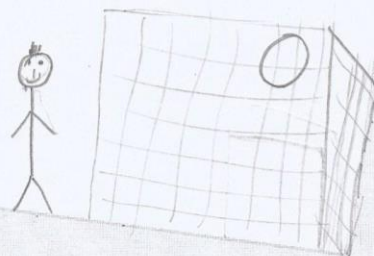
Eu adorava jogar futebol na escola e em casa. Também
jogava às escaninhas e ao jogo do stop. Eu ia
muitas vezes ao parque, onde me divertia a andar de
balaço.

Conheci um menino chinês chamado Sam Viat quando
estava no 3.º ano. Entendia-o bem porque ele falava português,
mas tinha um sotaque engraçado.

O momento que recordo com mais saudade é o dia
em que fiz uma visita de estudo ao Portugal dos pequeninos.
Foi muito divertido andar no labirinto e ver aquelas casas
tão pequeninas.

É bem difícil guardar na memória toda esta riqueza que faz de
mim a pessoa que sou hoje.

GOLOO!!!



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação


Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	✓	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	✓	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	✓	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	✓	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		✓	
Evita marcas do modo oral		✓	
Respeita as regras de utilização da pontuação		✓	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		✓	

Anexo 4

Ficha de trabalho: A2


GOVERNO DE PORTUGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A2

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

a) - escondidas;
 - apanhadas;
 - saltar à corda;
 - brincar aos restaurantes;
 - jogar à bola;
 - competições de dança.

b) - parques infantis;
 - em casa;
 - pátio do meu infantário.

d) Quando eu brincava aos restaurantes com os meus pais e a minha irmã.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância. Gosto de viajar aos locais que me viram crescer. Também gosto de me lembrar das parvoíces que fazia, como por exemplo quando comecei a bater com a cabeça num armário, só... por querer um copo de vidro.

Quem me dera ser pequena outra vez, mas não significa que não goste de ser grande!

Nada disso! Gostava de fazer aquelas brincadeiras como jogar aos restaurantes, fazer competições de dança, jogar às apanhadas, isso é que era a vida! Adorava brincar naqueles parques infantis, também em casa e no pátio do meu infante rio. Mas o que mais eu tenho saudades é de brincar com os meus pais e com a minha irmã.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

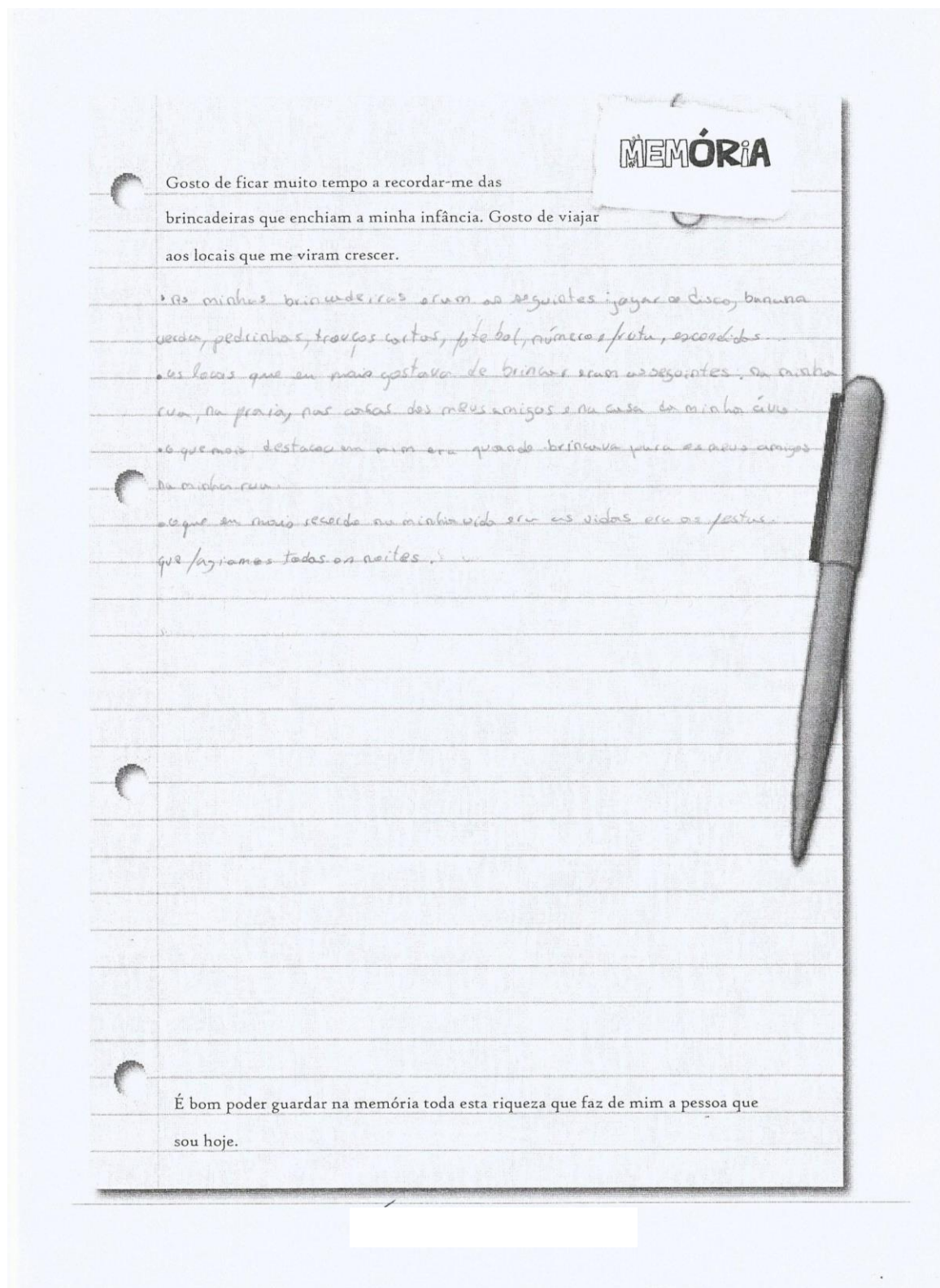
3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam....		X
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 5

Ficha de trabalho: A3



MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância. Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

As minhas brincadeiras eram as seguintes: jogar a disco, banana verde, pedrinhas, traços cortos, futebol, números/puta, escondidos.

Os locais que eu mais gostava de brincar eram os seguintes: na minha rua, na praia, nas casas dos meus amigos e na casa da minha avó.

O que mais destaca em mim era quando brincava para os meus amigos.

Na minha rua.

O que eu mais recordo na minha vida era as vidas e as festas que fazíamos todas as noites.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

Anexo 6

Ficha de trabalho: A4



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A4

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

- Futebol, escondidos, paz de conta, cabra cega, macaquinho de chinês.
- Casa, escola, parque.
- Brinquei com um menino chinês na escola chamado Son Xiao
- 1.º dia de aulas

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

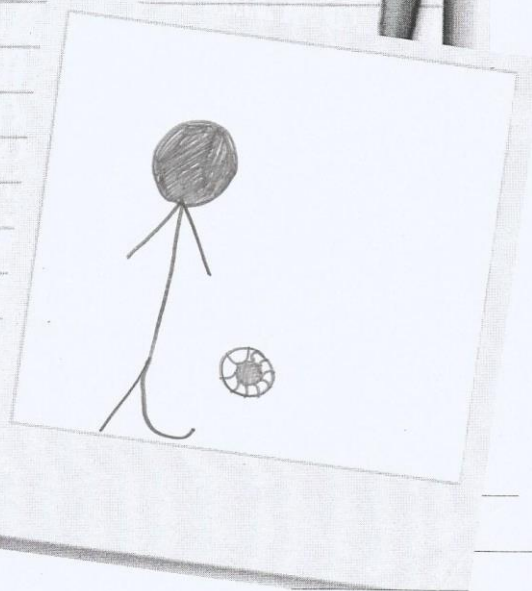
Adeitava jogar futebol no campo da escola com os meus amigos. Também jogava às escondidas, faz de conta, cobra cega, macaquinho de chinês.

Ao fim-de-semana, ia com os meus pais ao parque e era muito divertido!

Quando estava no 3.º ano, encontrei um menino chinês chamado Sun Xiao. Ele era muito divertido e jogava muito bem futebol.

O momento que recordo melhor é o primeiro dia de aulas porque estava nervoso e desajustado de aprender.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro



3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral			X
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 7

Ficha de trabalho: A5





AGROPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A5

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

- Eu adoro jogar às escondidas.

- Adorava brincar no parque aquático no Algarve e ainda adoro

- jogar às escondidas com meninos que falavam inglês.

- A festa final de ano do infantil

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

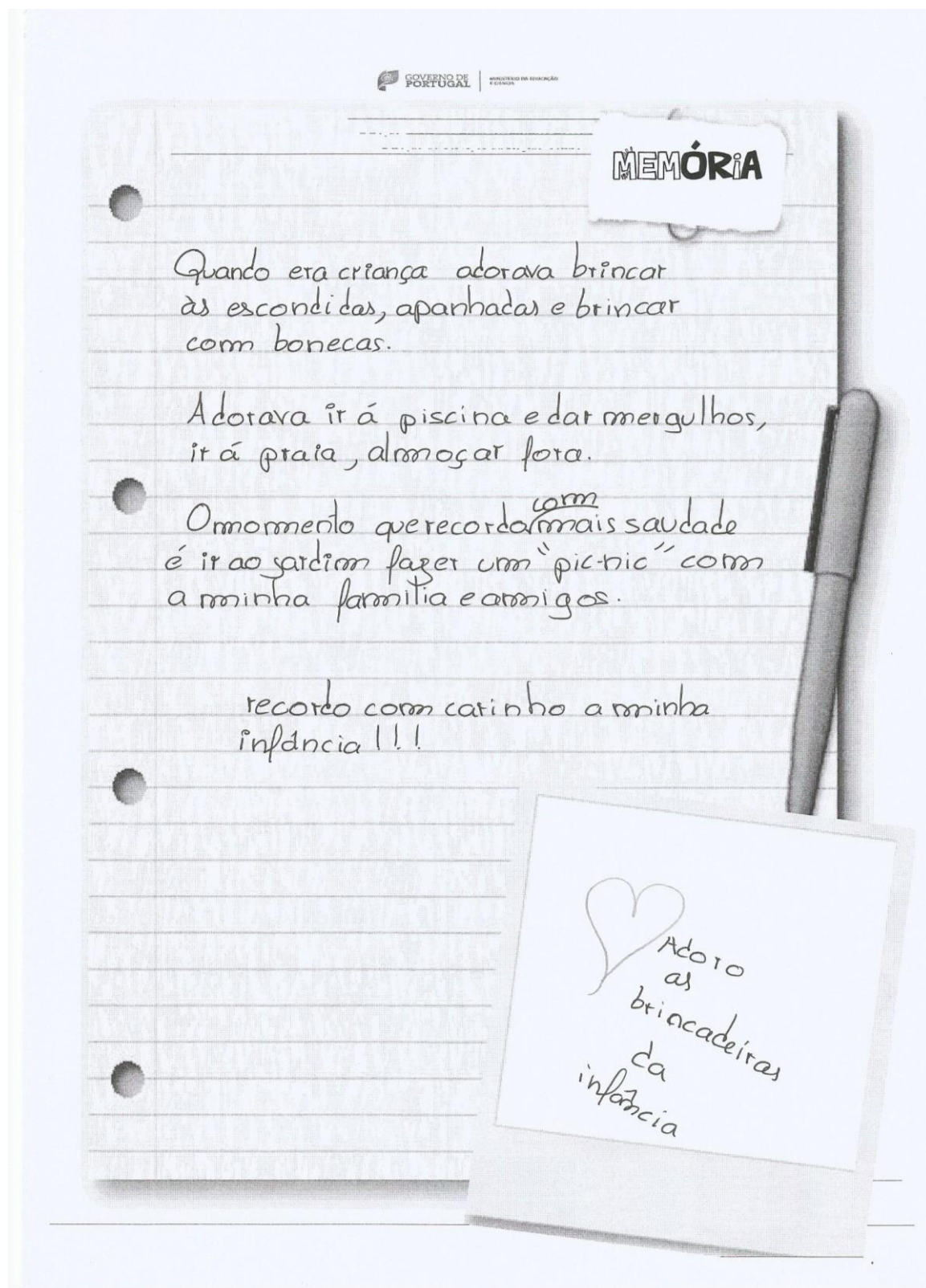
Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	X
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 8

Ficha de trabalho: A6



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A6

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

- Representar as brincadeiras preferidas: esconde-escondos, jogos com bola.

- Descrever os locais: escola, parque, jardim da frente.

- Brincar as mesmas: os meninos usam línguas, sabem sempre as mesmas coisas, normalmente brincavam.

- Sentir-me de brincar na rua com outros crianças.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

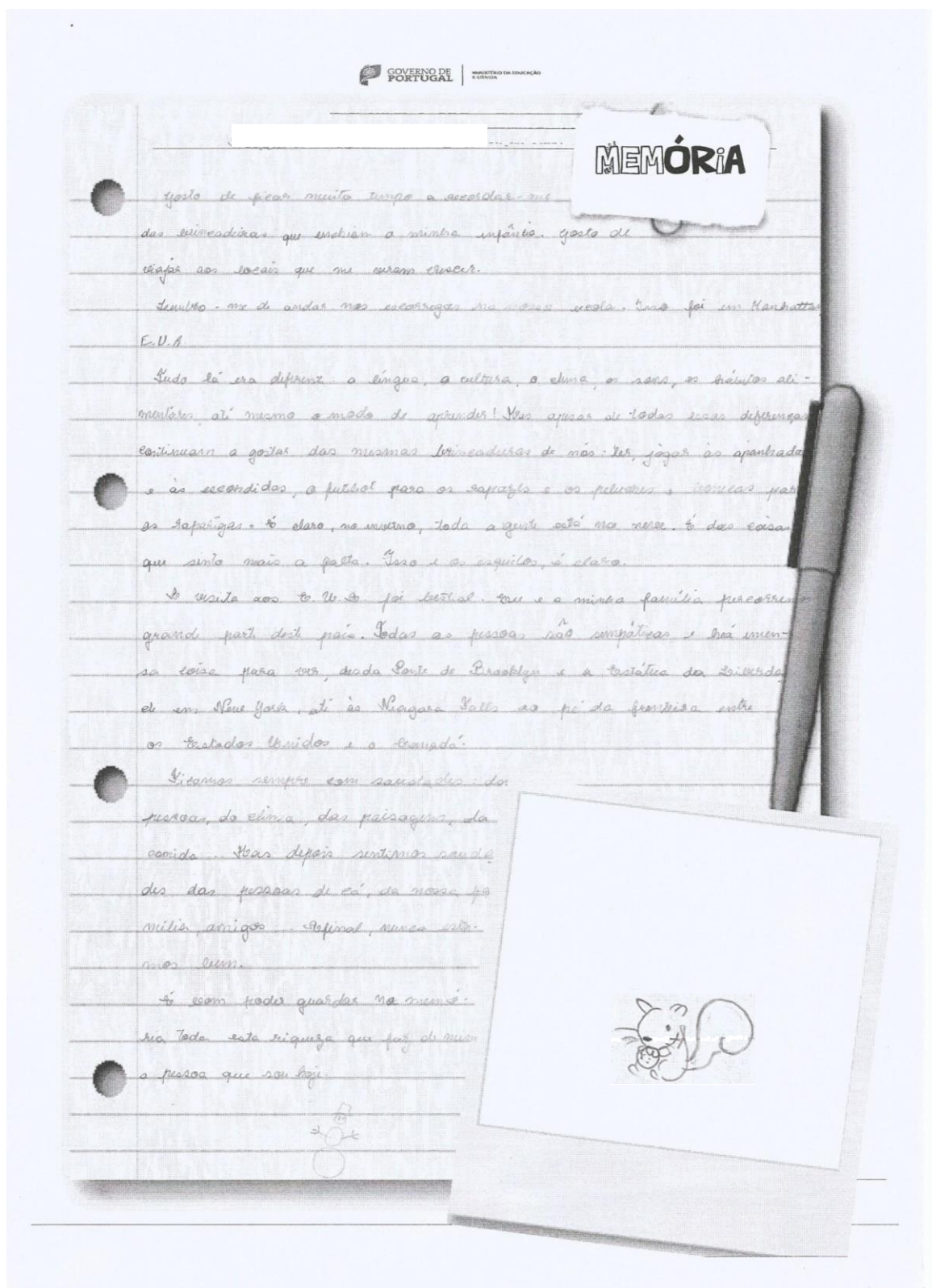
Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.



¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1



Anexo 9

Ficha de trabalho: A7





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A7

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

✓ - Brincar às escondidas e às apalçadas.

✓ - No meu sem saída da minha antiga casa.

✓ - Brinquei com uma menina de cor a lidesa, eles falavam português angolano e com outras crianças moroccanas.

- De ser pequeno e "livre" de fazer o que eu queria, brincar a toa e correr por todas as lado.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de relembrar as lojas que me vieram crescer.

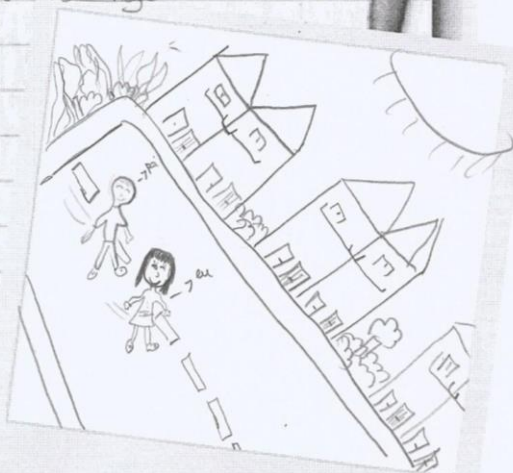
Gosto de lembrar os meus amigos, e até os memimos de outras culturas.

Quando era pequena, adorava brincar às apalhadas e às escondidas na rua sem saída da minha vila, com o meu pai. Era bastante divertido e eu adorava.

Depois cresci um pouco e fui para o infantário e conheci muita gente incluindo duas pessoas de cor a Lindera e o Yesso-mi. Eles falavam português angolano, mas eu percebia-os e dava-me bem com eles. Era simpático para eles.

Mas, de tudo, tenho saudades de ser pequenina e "livre" de fazer o que queria, brincar desalmadamente e correr por todos os lados sem motivos.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação


Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 10

Ficha de trabalho: A8


GOVERNO DE PORTUGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A8

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a); ✓
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

-brincar às escondidas.

- brincar com Nanucos;

- passagem de modelos.

- ao ar livre - no campo, no pinhal

- dentro de casa

- primeira viagem do auto-carro - na

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Uma dessas brincadeiras era brincar às escondidas. Eu fazia este jogo quase todos os dias em casa dos meus avós, quando vivia em Coimbra.

As minhas outras brincadeiras preferidas eram brincar com Neneços e às passagens de Nodolos. As passagens de Nodolos fazia sempre em casa com as roupas antigas da minha mãe.

Quando brincava com Neneços, gostava de os passear pelo pinhal no jardim, de lóculos à praia,...

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer:

Um desses locais foi Se Tiago de Compostela. Este foi o primeiro destino da autocaravana dos meus avós.



O almoço de um neneco

Esta viagem foi muito divertida e interessante. Eu adorei ver a catedral enorme quando era iluminada à noite.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro



3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...		X
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		✓	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		✓	

Anexo 11

Ficha de trabalho: A9





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A9

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

Brincar com as bolas de futebol que encontrava e brincar com os meus primos e pais.
Os locais onde eu mais gostei de brincar foi no Brasil, no Gerês e em alguns parques infantis, no Algarve e no Alentejo.
Uma vez na escola primária um amigo do meu irmão, tinha os pais cabo-verdianos e eu fui brincar com ele, comunicamos com gestos e também com a fala.
Os momentos que recordo com mais saudade são sobretudo em ao Brasil.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.
Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me
das brincadeiras que enchiam a minha infância.
Gosto de viajar os locais que me viam crescer.
Eu tenho saudades de brincar futebol com os
meus pais e primos.

Também tenho muitas saudades do Brasil e
parque infantis que já não posso ir lá porque
são para menores de 6 anos.

Na escola primeira encontrei um amigo do
meu irmão cujo pai eram cabo-verdianos
comuniquei com ele utilizando a fda e alguns
gestos.

Os momentos que eu recordo com mais
força no meu coração é de ter ido ao
Brasil e de ser bebé.

É bom poder guardar na memória toda
esta riqueza que faz de mim a pessoa
que sou hoje.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 12

Ficha de trabalho: A10


GOVERNO DE PORTUGAL


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A10

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

brincadeiras: jogar futebol jogar em quadras saltar e pular jogar basquetebol	locais: praia parque perto de casa na cidade	outras brincadeiras: fazer casacos em fatina com um fitão apicado; jogar às esconde-linhas com um menino africano
---	---	--

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

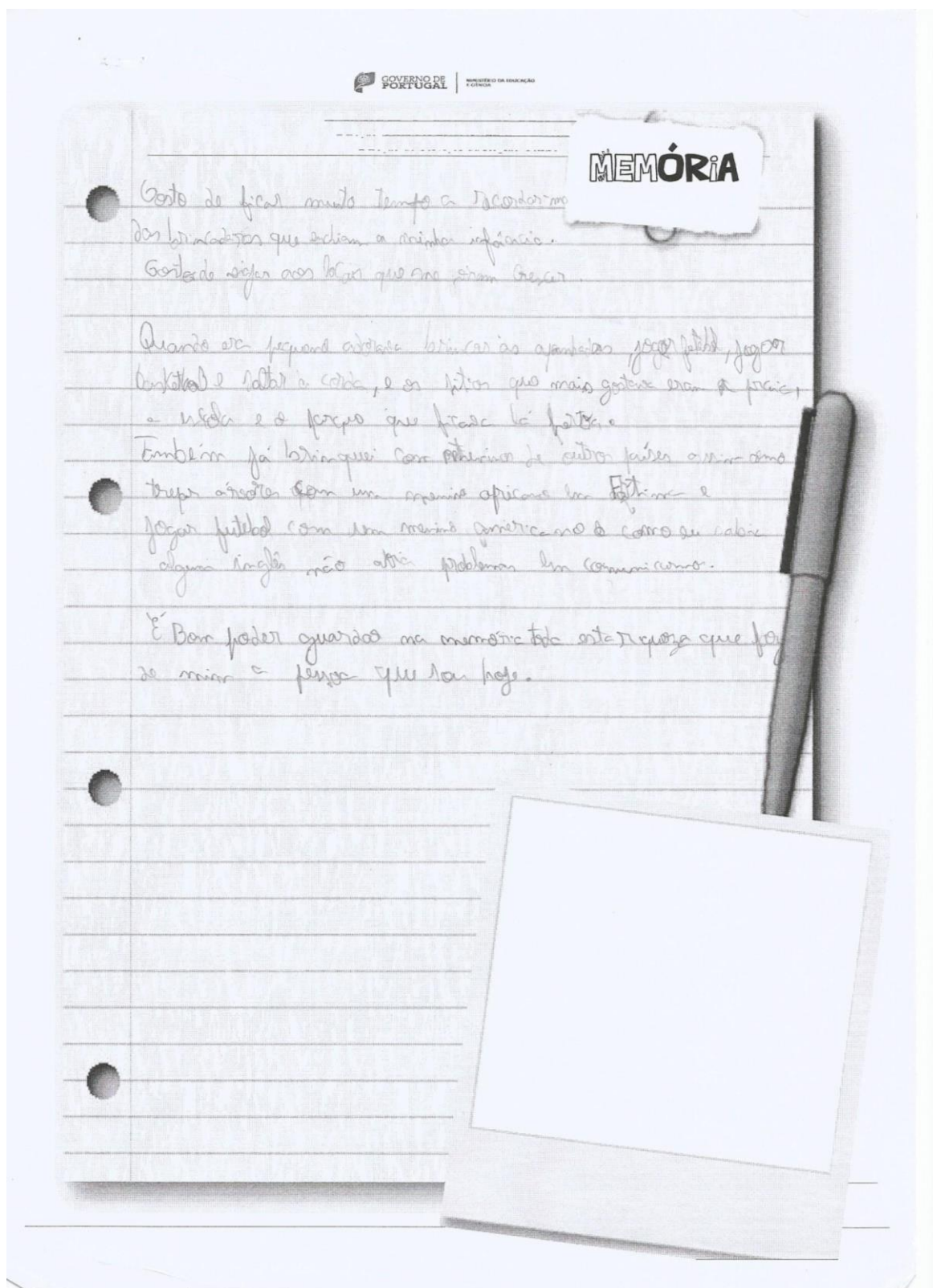
Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos		X
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 13

Ficha de trabalho: A11



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO


Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A11

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

Brincadeira preferida - "escondidos", "aos pais e às mães", "restos antes"

Locais preferidos para brincar - no quintal do infantil, em casa ou nas piscinas (nas férias).

Brincadeiras com meninos estrangeiros - brinquei como com toda a gente - "cartas", "berlindes", "escondidos"

Momento mais marcante - quando brincava com a minha irmã e o meu pai nas férias (em especial nas piscinas, quando eu ainda não sabia nadar muito bem), ...

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me fazem crescer.

Embora não me recorde muito bem de como era eu de o que é que fazia quando era mais pequena, sei que era feliz e que me divertia todos os dias.

Além das brincadeiras que fazia em crianças eram as "escondidas", "aos pais e às mães" e "restaurantes". Todas essas brincadeiras eu gostava de fazer no infentário, mais gostava muito de brincar em piscinas nas férias.

Durante a minha vida eu tive apenas dois colegas estrangeiros na minha turma, um rapaz brasileiro e uma rapariga californiana. Eu brincava com eles e com as cartas e aos berlindes como com os outros. A única diferença é que a vez deles era ligeiramente diferente mas a língua era a mesma (com pequenas diferenças em algumas palavras).

Mas durante a minha infância o momento do qual eu tenho mais saudades era das minhas férias em família, mas que eu eu brincava muito em piscinas com o meu pai e a minha irmã.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro



3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 14

Ficha de trabalho: A12





AGROPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A12

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

- brincar ao fog de conta, saltar a corda, brincar espíes, às escondidas, cobra cega, macaquinhos chineses.

- em minha casa, escola, parque, casa da minha amiga Lara, casa da minha prima.

- brinquei com um menino chinês na escola chamada Sun Xi Ao,

- lembrei-me no meu 1.º dia de aulas.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me vieram a suser.

Eu gostava de brincar ao faz-de-conta, saltar à corda, brincar aos espia, às escondidas, cebra-segura, ao maquinao de chinês. Costumava jogar estas brincadeiras na escola, em minha casa, em casa da minha prima e em casa da minha melhor amiga.

No 3.º ano, veio para a minha turma um menino chinês que se chamava Sua Xi. Ao falar para ele em português, nós de trocávamos o "r" pelo "l", então ele chamava-me Mália!

O momento que eu me lembro melhor foi no meu 1.º dia de aulas na primária.

Tinha uma mala com rodinhas,

com uma flor grande.

É bem possível guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.



GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral			
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 15

Ficha de trabalho: A13



GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A13

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

Brincadeiras preferidas: Fazer construções de lego, puzzles e jogar à bola

Locais: Parque Infantil, em casa e no jardim da cidade

Brincadeiras com outros meninos: jogar futebol, já apontada e as escondidas

Principais momentos: As festas de natal e o dia em que descobri que o pai natal era o meu pai

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

- Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de reviver os locais que me fizeram crescer. Nessa altura, as brincadeiras que mais gostava era fazer construções de legos, puzzles, jogar à bola e principalmente brincar com as galinhas e na horta dos meus avós. Os legos e os puzzles colocavam-me desafios que gostava de ultrapassar, sentindo-me criativo. As brincadeiras em casa dos meus avós eram ao ar livre, em contacto com a natureza e sempre sob um grande agricultor. O futebol ainda hoje é o meu desporto favorito. Entre o parque da cidade, com uma bola nos pés, e o quintal dos meus avós, a correr para assustar as galinhas que esvoaçavam à minha frente, ~~ela~~ passei uma infância feliz. No parque, às vezes, encontrava meninos de outras freguesias. Com eles brincava à apalhada e às escondidas, mas como sabia a sua língua, comunicávamos por gestos. Era muito engraçado.

Um dos momentos que nunca esqueci da minha infância eram as festas de natal em família e o dia em que eu descobri a identidade do Pai Natal. Todos os anos à mesma hora ele aparecia lá em casa a distribuir brinquedos com uma longa barba.

Um dia reparei que ele tinha uns sapatos iguais aos do meu pai... descobri... foi apalhado! É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral			X
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 16


Ficha de trabalho: A14


GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A14

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de reviver os locais que me viram crescer.

Quando era pequena, adorava imaginar que era uma Super-Herói com poderes sobrenaturais, capaz de ultrapassar os mais difíceis dos Tópicos.

Não havia ninguém que não conseguisse esalar, na minha animal ~~peça~~ que não conseguisse domar e não havia tempestade que não conseguisse enfrentar.

O meu quarto era o meu mundo: por vezes, transformava-se numa floresta ameaçadora, outras vezes fazia da minha cama uma mãe de canavieira que navegava no mar distante e tempestuoso. Foi tudo: mamãe, piloto de aviação, capitão e até, mais tarde, homem elástico, Batman e Super-man.

As minhas brincadeiras com merinos de outras culturas são muito bonitas. No entanto, registo apenas o meu amigo Adilson, mesmo colorido verdadeiro mais velho do que eu que tinha dificuldades em aprender. Conto-me várias vezes como a sua família e de voltar para Portugal. As brincadeiras que eu mais admiro foram as contadas na praia. É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que fez e criou a pessoa que sou hoje.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 17

Ficha de trabalho: A15



GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO


 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A15

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

Quando eu era mais pequeno eu gostava de brincar em
aparelhos, enfiados a os amigos.
Os locais onde eu mais gostava de brincar era nos parques.
Eu quando era mais pequeno nunca tinha brincado com
crianças de outras culturas, porque não parecia nada.
O momento que eu mais recordo foi quando saí do
infantário.
É bom lembrar quando toda esta riqueza que faz de
mim a pessoa que sou hoje
tornar

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

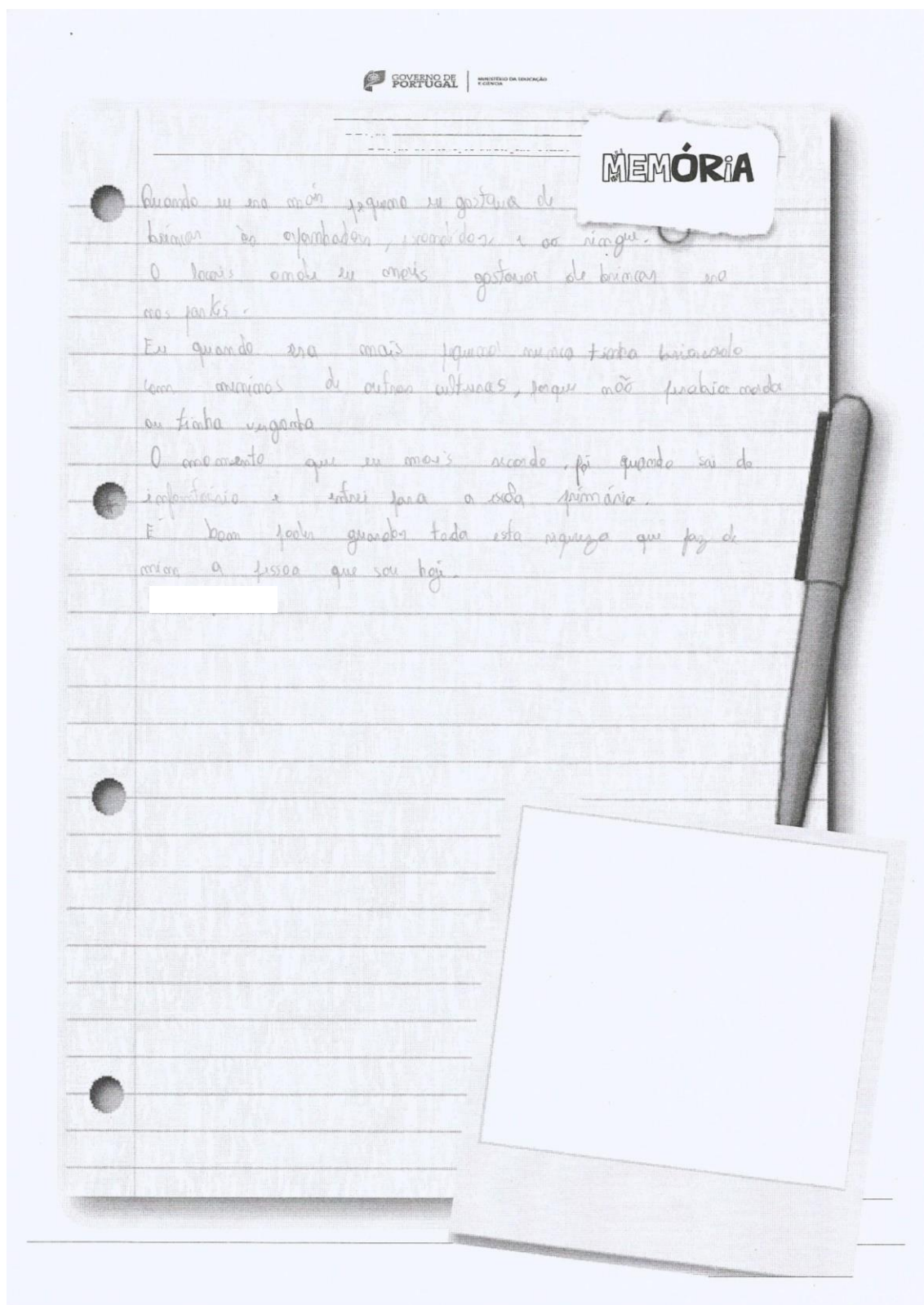
E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

Tamara

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...		X
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 18

Ficha de trabalho: A16




 GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A16

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

- jogar futebol, escondidas, correr e brincar no parque.

- infantil: tinha escorregas, túneis, cordas para pendurar.

- Em moçambique jogar futebol e nadar, falávamos em português;

- Tudo.

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

Gosto de ter na minha memória tudo aquilo que aconteceu e eu fiz e o que me faz ser a pessoa que sou hoje.

Gosto de recordar o bom e o mau para nos dias de hoje fazer melhor.

Gosto de me lembrar de todas as brincadeiras que tinha e fazia, jogar futebol, correr, ir ao parque, brincar no infantário.

Mas também numa grande lição de vida que aprendi ao ir a

Mozambique ao ver e ao ajudar também todas aquelas pessoas. É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evita marcas do modo oral		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeita as regras de utilização da pontuação		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 19

Ficha de trabalho: A17

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

MEMÓRIA

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.


Gostava tanto quando brincava com as minhas amigas, a nossas brincadeiras. Preferíamos eram: brincar as escondidas ao lobo mau e o 3 porquinhos, fôgia-mos casas e brincávamos igual a história, a jirastica, a lagarta, fôgia-mos quintas na escola, plantava-mos mesmo a Teriana nossa escola, brincávamos com os rapazes, contra eles. o futebol, fôgia-mos grupos de meninas e rapazes e brincávamos a fogueras, também a luta. Quando era Carnaval também brincávamos a cindirela. Nós estávamos vestidos todos diferentes por exemplo uma menina vestia-se de cão e ela tinha de fazer um cão.

Gostava muito de brincar nos jardins, no parque na escola e em casa. Tinha tantas saudades quando brincava as nossas brincadeiras engraçadas e nos as vezes inventávamos brincadeiras. Porque estava-mos sempre a brincar o mesmo os jogos engra. Também tenho saudades da minha antiga colega de Coimbra: e adora-vos vezes outra vez e falar tudo que era-mos pequenos e o que fôgiemo: e tão divertido.

E bom poder guardar na memória toda esta riqueza que foge e mim a pessoa que sou hoje.

Anexo 20

Ficha de trabalho: A18



GOVERNO DE PORTUGAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A18

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

Meninos de outras culturas:
O meu melhor amigo o
local: Dennis ele é de outra
raça e de outra língua
dado inis
s. Bernardo

Tenho muitas
saudades de ir
para o recreio
com os meus
amigos
e ao tempo
manhã tarde
toda a dia
com os meus amigos

O momento que
eu tenho saudades
é de estar com
os meus amigos
e principalmente
a minha melhor
amiga apatúcia
porque vive
que a direita

A minha
brincadeira
preferida
era quando
estava no
Ati na sala
a brincar as

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

A minha infância

MEMÓRIA

- Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchi a minha infância. Quando eu e a minha avó morávamos na mesma casa só que tinha uma em cada lado e nós íamos para a lateral e eu era pequenino e a minha mãe ~~me batia~~ grava um vídeo eu a bater-me a mim própria mas na brincadeira e lembro-me no natal nós todos íamos para a lateral e quando chegava o pap natal eu dava-lhe um pouco bem e depois quando ele falava eu falava com medo e agarrava a minha mãe tenho saudades de fazer as coisas do quando era pequena e quando eu ia para a escola do arco-íris era muito divertido e tenho saudades de brincar com as minhas colegas as casinhas e ir para o recreio brincar com os meus colegas. O que eu me recorde e que gostei muito era quando nós íamos para a praia e brincávamos na água e quando saíamos íamos comer um pão com salsichas e depois um gelado. É bom poder guardar a memória toda esta riqueza que faz a mim a pessoa que sou hoje.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro


3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar	X	
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
Contém vocabulário ajustado ao conteúdo		X	
Evita marcas do modo oral		X	
Respeita as regras de utilização da pontuação		X	
Obedece às convicções ortográficas estabelecidas		X	

Anexo 21

Ficha de trabalho: A19



GOVERNO DE PORTUGAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
 Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 Direção de Serviços da Região Centro

MEMÓRIA

Nome: A19

Na sequência do texto analisado, *Brincar em Cabo Verde*¹, vimos que grandes aventuras se fazem quando somos pequenos e, mais tarde, gostamos muito de as recordar. Neste sentido, propõe-se a elaboração de uma atividade de escrita intitulada *Memória*, na qual poderás registar alguns desses momentos.



1.ª Parte: Planificação da escrita

1. Na planificação do teu texto tem em atenção os seguintes aspetos:

- Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a);
- Descreve os locais onde mais gostavas de brincar;
- Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...;
- Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos.

A minha planificação

— Brincadeiras preferidas (dinossauros, carros, bola, livros e disfarces)

— Locais onde brincava (casa, da avó, quintal)

— Brincadeiras com meninos de outras culturas (ingleses, no Algarve). Comunicávamos por gestos ou mi-mi-mi.

— Momento que recorde com saudade (no verão passado, na piscina... a queda e recuperação do dente da minha irmã).

2. Podes começar o teu texto com o seguinte parágrafo:

Gosto de ficar muito tempo a recordar-me das brincadeiras que enchiam a minha infância.

Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

E finalizá-lo com este último parágrafo:

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz e mim a pessoa que sou hoje.

¹ Revista Visão n.º 87 (texto com supressões)

1

MEMÓRIA

Gosto de ficar a recordar-me das brincadeiras que enchem a minha infância. Gosto de viajar aos locais que me viram crescer.

Lembro-me muito bem da piscina que a minha mãe montava no pátio da casa da aldeia da minha avó. Lá entretenha-me algum tempo a imaginar histórias intermináveis com dinossauros. Um deles (T-Rex) nunca me abandonou e continua a ouvir-me sempre que estou sozinho no quarto.

Os carros também fazem parte do meu imaginário... Muitos congestionamentos provoqui à porta da sala com a ajuda do pai... Ele bem explicava os modelos antigos que tinham pertencido a um ou a outro avô.

Com a bola era uma diversão. É mais emocionante se tornava quando a bola era "atresida" e saltava para o terreno da rua. Lá tinha mos que ir com um pau na mão, cerna - dos em exploradores, à procura da "infeliz".

Com a mãe, sempre gostei de folhear livros. As vezes, sem jeito para a arte, fazíamos teatro para tornar as histórias mais reais.

Final, real pareceu o dia em que me disfar-

sei de marqueteiro, no Carnaval. Tô me lembro de uma viagem alucinante para o hospital porque tinha conseguido "achar" a cabeça para o disforce parecer mais verdadeiro.

Mas não menos interessante, foram os dias no Algarve em que conheci alguns meninos ingleses na piscina. Num desses dias, sem querer, atirei uma bola à minha irmã e caiu-lhe um dente. Quando a vi desesperada, decidi mergulhar e, ao fim de minutos que pareciam horas, "resgati" o minúsculo dente branco. Grande festa com gestos e mímica. Todos festejamos.

É bom poder guardar na memória toda esta riqueza que faz de mim a pessoa que sou hoje.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

3.ª Parte: Lista de verificação

Revê o teu texto com ajuda da lista de verificação que se segue e regista se obedece aos vários aspetos nela focados.

		Sim	Não
Segue a planificação elaborada na 1.ª parte	Apresenta as tuas brincadeiras preferidas de quando eras mais pequeno(a)	X	
	Descreve os locais onde mais gostavas de brincar		X
	Indica as brincadeiras que já tiveste com meninos de outras culturas na escola ou num outro local, quais as suas línguas, como comunicavam,...	X	
	Descreve o momento que recordas com mais saudade desses tempos	X	
	Contém vocabulário ajustado ao conteúdo	X	
	Evita marcas do modo oral	X	
	Respeita as regras de utilização da pontuação	X	
	Obedece às convicções ortográficas estabelecidas	X	

Anexo 22**Pedido de autorização dirigido ao Encarregado de Educação****Universidade de Aveiro | Departamento de Educação**

Eu, M^a João Claro, aluna a frequentar o Mestrado em *Educação Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico* na Universidade de Aveiro, venho por este meio solicitar a V. excelência que me conceda o especial favor de autorizar o vosso educando a participar num estudo que estou a desenvolver na Escola E.B. 2/3 João Afonso de Aveiro, sendo para tal necessário fazer uma entrevista com gravação de áudio.

O estudo em questão visa promover momentos de partilha e comparação de vivências dos alunos valorizando a diversidade e, simultaneamente, a singularidade de cada um, em contexto sala de aula de Português, no 2.º CEB. Por conseguinte, dando a entender a importância do respeito pelo Outro, ir-se-á contribuir para a não existência de mecanismos de discriminação.

Todas as informações obtidas nesta entrevista são absolutamente confidenciais, não sendo utilizadas para outros fins que não as do presente estudo.

Sem outro assunto de momento, agradeço toda a atenção disponibilizada.

Tomei conhecimento e autorizo ☐ não autorizo ☐ o meu educando.

Assinatura do Encarregado de Educação

Aveiro, ____ de _____ de 2013

Anexo 23**Guião da entrevista à aluna cabo-verdiana (A3)**Identificação da aluna:

- ♦ Qual é o teu nome?
- ♦ Qual é a tua idade?
- ♦ Qual é a tua nacionalidade?
- ♦ Em que ano de escolaridade te encontras?
- ♦ Onde vives?
- ♦ Com que vives?
- ♦ Já viveste noutros países? Se sim, indica:
 - a) Em que países viveste.
 - b) Com quem viveste.
 - c) Quanto tempo.
 - d) Se frequentaste a escola.
 - e) Em que língua estudavas.
- ♦ Quando chegaste a Portugal?
- ♦ Com que idade entraste para a escola que frequentas?

Experiência com línguas:

- ♦ Qual é a tua língua materna?
- ♦ Por que a consideras a tua língua materna?
- ♦ Que outras línguas falas? E onde as utilizas em casa, na sala de aula, no recreio, ...?
- ♦ Que língua falas com a tua família?
- ♦ Que língua falas com os teus amigos?
- ♦ E com as pessoas da rua?
- ♦ Onde aprendeste as línguas que falas? Em casa, na sala de aula, em aulas particulares, no instituto de línguas, ...?
- ♦ Como aprendeste as línguas que falas? Com a família, com o professor, com os colegas da escola, com o manual escolar, com o computador, com a televisão, com jogos/canções, ...?
- ♦ Que outras línguas querias aprender? E porquê?

- ♦ Qual a língua em que costumavas:
 - a) Ler livros?
 - b) Ver televisão?
 - c) Ver filmes?
 - d) Ouvir música?
 - e) Escrever?
 - f) Consultar a internet?

Vivências em Cabo Verde:

- ♦ Como era viver em Cabo Verde?
- ♦ Como é o clima?
- ♦ Como se vestem?
- ♦ Quais são os costumes?
- ♦ Do que mais sentes saudade do teu país?
- ♦ ...

Anexo 24

Transcrições da entrevista à aluna cabo-verdiana (A3)

Antes de passarmos à transcrição da entrevista propriamente dita, gostaríamos de informar que esta decorreu num dos pavilhões da escola básica onde estagiámos e que, inicialmente, contámos com a companhia de uma colega brasileira (B), pertencente a uma outra turma, da aluna cabo-verdiana (A3).

Investigadora: Olá meninas, ‘tá tudo bem convosco?

A3: Sim, está.

Investigadora: Já falaste à B o que vamos trabalhar?

A3: Não.

Investigadora: Não falaste?

A3: Não.

Investigadora: Pronto então é o seguinte: na aula de Português, nós trabalhamos um texto que falava sobre a terra da A3.

A3: Brincar na ponte. Acho eu.

Investigadora: Quase que acertavas. É brincar na praia. Foi este (mostra o texto no manual escolar).

A3: Foi na praia. E fala das brincadeiras que os meninos em Cabo Verde têm quando são mais pequeninos.

Investigadora: E que mais te lembras, A3?

A3: Que é um meio diferente de cá em Portugal, porque eles podem-se afastar dos pais, de casa ir para longe brincar que não há problema.

Investigadora: Pois, é verdade. Não há assaltos, más influências e as pessoas podem andar seguras.

A3: Nós em Cabo Verde é que há. Mas a mim também já me tiraram um brinco, de ouro.

Investigadora: Aqui em Portugal?

A3: Não. Em Cabo Verde foi era de noite, a minha tia disse que era para eu e a minha irmã e uma prima minha pequena para ir ver se encontrava um táxi durante a noite, mas a tia disse então que era para irmos jantar fomos mas só que, tipo, encontrámos um rapaz, era novo, era novinho e tinha uma almofada na mão.

Investigadora: Almofada?

A3: Então ele disse se podíamos ajudar, então dissemos que sim. Mas, tipo, ficou tarde mas mesmo assim ‘tava a tentar chamar um táxi mesmo. Depois ele veio a minha atrás, atrás de mim. Sim e pegou no brinco e puxou.

Investigadora: E rasgou-te a orelha?

A3: Não. Por sorte não, porque aquele brinco era um bocadinho grosso.

Investigadora: Ah...

A3: E depois tinha um coraçãozinho. E o outro não tinha! Então foi tentar tirar o outro mas só que eu, lógico, corri lá para cima, aquele rapaz não pode estar lá para cima porque os rapazes não deixam. Foi a minha sorte!

Investigadora: Ah. Olha A3 diz-me uma coisa tu tens quantos anos?

A3: Doze.

Investigadora: A tua nacionalidade é...

A3: Cabo-verdiana.

Investigadora: Então tu já viveste em Cabo Verde?

A3: Sim, vim para Portugal em 2011.

Investigadora: E em que ilha nasceste?

A3: Em Santo Antão. Eu só nasci lá, depois eu vim para Cabo Verde com uns meses e registaram-me em Cabo Verde, porque assim era melhor tirar os documentos que em Santo Antão, é tipo uma ilha, assim tipo deserta. Mas só que agora já não é.

Investigadora: E as pessoas como é que andam lá vestidas?

A3: Sabes que eu nunca fui lá.

Investigadora: Tu então viveste até ao ano passado em Cabo Verde. Onde e com quem vivias lá?

A3: Morava em São Vicente com o meu padrasto, com as minhas duas irmãs e depois tinha outro irmão que é este (mostra a fotografia do irmão).

Investigadora: Ele anda contigo na escola?

A3: Sim. Admilson.

Investigadora: Admilson? Que giro. E tu também tens irmãos, B, aqui na escola?

B: Tenho a Vitória.

A3: É esse meu irmão morava na cidade de Espia.

Investigadora: Espia?

A3: É um nome da zona pronto. E depois ele também tinha outro irmão, da parte do meu pai, mas que mora na Ilha do Sal.

Investigadora: A3 pelo que me dizes estás há pouquinho tempo em Portugal, por isso ainda te deves lembrar da tua escola em Cabo Verde, não?

A3: Lembro sim. A escola, tipo, a escola vai até ao sexto ano.

Investigadora: Vocês acordavam cedo?

A3: Hum?

Investigadora: Se acordaram cedo?

A3: Normalmente por volta das sete horas. Mas a escola era muito grande e perto de onde morava, são uns cinco minutos a chegar a pé.

Investigadora: E é assim como aqui, por exemplo, com salas fechadas?

A3: Tem uma parte que é mesmo assim. É fechado como aqui. Mas tem também uma parte com um telhado aberto e tem um pátio, mas sem ser em azulejo. Normalmente, tínhamos um sino, tipo uma campainha e tocava assim (exemplifica).

Investigadora: E quem tocava a campainha?

A3: A diretora. E depois também tínhamos um lugar como este (pavilhão).

Investigadora: E vocês andavam descalços?

A3: Sim podíamos. Mas o que acontecia é que às vezes o campo era muito quente então não dava. No intervalo as atividades que praticávamos era mais futebol.

Investigadora: Não dançavam nem cantavam?

A3: Ah, sim. Nós, no fim do ano, íamos sempre ensaiar músicas. A professora tinha que escolher aí quatro meninas e bailávamos muito. Púnhamos assim a mão na cintura tipo as danças da cidade da Praia. Adoro isso.

Investigadora: Quem te ensinou isso?

A3: Normalmente foi a minha prima Neusa quando tinha seis, sete anos ela me ensinou os passos. A minha madrinha nasceu na cidade da Praia e então também percebe muito disso.

Investigadora: E o que gostas de dançar?

A3: Kizomba e funaná. É normal isso. Dançávamos com rapazes, eu sempre dançava com namorado que ele também sabe dançar muito mesmo.

Investigadora: E tu aqui danças?

A3: Aqui já não sabem dançar.

Investigadora: Os portugueses? Achas que não dançam?

A3: Não, porque temos de saber mexer a cintura, a ginga. E vocês não conseguem, não é fazer espargata, é...pronto não sabem fazer como nós.

Investigadora: Olha A3 e achas que os portugueses e as pessoas de Cabo Verde são muito diferentes? Notas diferenças?

A3: Há muito, muito. Nós se alguém for lá estamos normalmente, mas aqui quando eu cheguei toda a gente virava as costas...

Investigadora: Isso foi aqui na escola ou fora?

A3: Aqui, na escola.

Investigadora: E fora da escola sentiste o mesmo?

A3: Ah...mais ou menos. Quando eu saía com eles (amigos) e isso tudo. E depois tínhamos umas brincadeiras normais de Cabo Verde que eles não gostavam. Mas tinha outras que gostavam como a nombrinha.

Investigadora: Como é essa?

A3: É assim temos uma bola e toda a gente tem um número. Atira-se a bola ao ar e o número que se chamar a pessoa tem de apanhar a bola. Depois, quando apanhar a bola, toda a gente tem de parar de correr para depois a pessoa que tem a bola matar a pessoa mais perto.

Investigadora: Nós também temos esse jogo cá.

A3: O jogo das frutas é igual. Mas é só com nome de frutas.

Investigadora: E mais?

A3: Também temos a banana verde. É as escondidas. Nós dizíamos “banana” e depois o que nos ia apanhar dizia “verde, verde” enquanto nos escondemos. Depois quando nos escondemos já não dizemos mais nada.

Investigadora: Vocês têm joguinhos parecidos com os nossos afinal, vês?

A3: Sim temos.

Investigadora: Olha A3 o que eu te vou perguntar agora tem a ver com as línguas, sim?

A3: Claro, se souber.

Investigadora: Qual é a tua língua materna?

A3: Materna vem de mãe, de maternidade.

Investigadora: Sim, é a tua língua mãe. A língua que aprendes desde que nascas. É a língua que aprendes com a tua família. Qual é a língua?

A3: Crioulo.

Investigadora: Então como aprendeste o crioulo?

A3: Ouvia as pessoas. Os meus pais falavam crioulo para mim e as outras pessoas.

Investigadora: Os teus pais, entre eles, falavam que língua?

A3: Crioulo também. O meu pai não fala muito português.

Investigadora: E a tua mãe?

A3: Não, a minha mãe não entende português.

Investigadora: Qual é a tua palavra favorita no crioulo?

A3: Não sei. Tem uma que usamos muito que é “cala a boca” mas lá nós dizemos “calábocá”.

Investigadora: Eu tenho uma questão mas não sei se tu me vais saber responder. Se tu tivesses que dar uma palavra á tua língua, uma palavra para a descrever, que palavra ias escolher? Por exemplo, no meu caso, para mim o português é a minha forma de ver as coisas. Para ti o crioulo é o quê?

A3: É a minha forma de falar. Para falar com as pessoas de Cabo Verde é assim.

Investigadora: Tu eras a mesma pessoa sem o crioulo?

A3: Não, se nasci la era impossível.

Investigadora: Então e como definias o crioulo numa palavra só?

A3: Sei la, é fixe. Nos falamos com um sotaque grosso. É uma maravilha.

Investigadora: Então já sabes. Para ti o crioulo é uma...

A3: Maravilha.

Investigadora: Que outras línguas falas?

A3: Normalmente se eu for a um país acabo por aprender muito rápido. Tipo o brasileiro, o português, o crioulo e quase nada inglês. O inglês para mim é uma língua muito difícil.

Investigadora: Difícil? Se tivesses que caracterizar o inglês com uma palavra com caracterizavas?

A3: Difícil.

Investigadora: Na tua escola em Cabo Verde aprendiam inglês?

A3: Não.

Investigadora: Alguma outra língua?

A3: Não. Era matemática, português, ciências, educação física, depois no quinto ano veio a expressão plástica, aula de música, mas aí não tínhamos instrumentos como aqui. A professora escrevia a música no quadro e nós cantávamos. Aqui temos flauta.

Investigadora: Então tu o crioulo aprendeste com a tua família, amigos e com as pessoas que te davas em Cabo Verde. E agora, que não estás na tua terra natal, com quem é que tu utilizas o crioulo?

A3: Com o meu pai e irmão e a minha mãe pelo telefone.

Investigadora: E com mais pessoas daqui não?

A3: Ah...com a professora que foi na aula. Ela sabe falar crioulo.

Investigadora: A3 tu há bocadinho disseste que também falavas português. Onde é que aprendeste o português, lembraste?

A3: Não é uma língua difícil. Mas quando eu cheguei já praticava muito.

Investigadora: Mas praticavas oralmente e por escrito?

A3: Nunca pratiquei escrito.

Investigadora: Nunca escreveste português?

A3: É assim, escrever...já.

Investigadora: tu quando vieste para cá já sabias falar português e era a língua que usavas na escola em Cabo Verde não é?

A3: Sim, só que agora é tipo antes era “burr” agora é burro. Por isso é que não é muito difícil.

Investigadora: fazes muitas comparações entre o português e o crioulo?

A3: eu não acho que sim.

Investigadora: Com quem utilizas o português?

A3: Às vezes com o meu pai e irmão e com o resto das pessoas de Portugal.

Investigadora: Que outras línguas querias aprender?

A3: Era inglês.

Investigadora: Porquê essa língua?

A3: Porque eu acho uma língua difícil mas também tem algumas coisas fáceis de entender.

Investigadora: Para ti o que é mais difícil nessa língua? Escrever ou entender? Consegues falar?

A3: Escrever não, mas entender e falar um pouco.

Investigadora: Só inglês?

A3: Sim só, eu acho. Brasileiro é uma língua fixe mas a escrever temos que escreverem português.

Investigadora: A3, mais uma pergunta. Qual é a língua em que costumavas ler livros?

A3: Não costumo muito fazer isso. Agora só os da escola em português e o da aula de inglês.

Investigadora: E ver televisão?

A3: Ah, vejo em brasileiro, em português e às vezes filmes em inglês.

Investigadora: E ouvir música?

A3: Tudo, ouço de tudo. Crioulo, brasileiro, inglês, ...

Investigadora: E escrever?

A3: Português.

Investigadora: Muito bem então. Que diferenças notas mais entre Portugal e Cabo Verde?

A3: Então normalmente Cabo Verde tem muito quente, nós vestimos normal só que mais frescos do que aqui. No tempo de frio é um ventinho, um vento às vezes até com calor. É normal que vistamos um casaco, não quispo como aqui.

Investigadora: As casas são iguais?

A3: As casas normalmente são iguais, prédios. Só que são mais utilizadas casas com rés-do-chão, um piso. É muito utilizado, rés-do-chão e terraço.

Investigadora: Do que mais tens saudade de Cabo Verde?

A3: Da minha família e das festas que fazíamos todos os dias na praia, à noite. Aqui não tenho isso.

Investigadora: A3 primeiro quero agradecer-te por te mostrares interessada em falar comigo e em colaborares e depois pensei em mostrarmos o teu percurso de vida aos teus colegas de turma, porque vens de uma país com uma cultura e língua diferentes. Eles viram um bocadinho isso no texto que trabalhámos na aula, mas acho que era muito mais interessante se tu própria lhes pudesses falar um bocadinho disso.

A3: Sim, sim eu não me importo, mas não me peça para dançar que tenho vergonha.

Investigadora: Não, então não peço. Ia-te pedir era para fazermos um pequeno texto a falar de ti e da tua cultura para apresentarmos aos teus colegas de turma. A nossa ideia era essa, usarmos esse texto, mostrarmos fotografias, se tiveres, as músicas que gostam de dançar. Que achas? Gostas da ideia?

A3: Está bem. Sim gosto.

Investigadora: Ah que bom então. Olha hoje ficamos por aqui. Se tiveres fotografias e músicas, da tua terra e da escola ou assim podes trazer no nosso próximo encontro para vermos e escrevermos o texto sobre ti, sim?

A3: De Cabo Verde mesmo não tenho. Só tenho de festas e da família.

Investigadora: Mas traz na mesma para vermos.

A3: Sim claro.

Investigadora: Então estamos combinadas, se for preciso mais alguma coisa falo contigo e tu também, sim?

A3: Sim, está bom.

Investigadora: Até à próxima A3.

A3: Até à próxima Professora.

Anexo 25

Domínios possíveis de aplicação da Análise de Conteúdo

(Bardin, 1977, p. 35)

		Número de pessoas implicadas na comunicação			
Código e suporte		Uma pessoa, “monólogo”	Comunicação dual, “diálogo”	Grupo restrito	Comunicação de massa
Linguístico	Escrito	Agendas, mais pensamentos, congregações, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes, projectivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas, trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
	Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversações de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de um grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
Icónico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, <i>etc.</i>)		Garatujas mais ou menos automáticas, grafitos, sonhos.	Respostas aos testes projectivos, comunicação entre duas pessoas através da imagem.	Toda a comunicação icónica num pequeno grupo (por exemplo, símbolos icónicos numa	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.

			sociedade secreta, numa casta, ...).	
Outros códigos semióticos (isto é, tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações; exemplo: música código olfactivo, objectos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos, <i>etc.</i>)	Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, colecções de objectos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfactivos, manifestações emocionais, objectos quotidianos, vestuário, alojamento, ...), comportamentos diversos, tais como ritos e as regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte, ...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Anexo 26

Alunos que entregaram/não entregaram a planificação, o texto e a lista de verificação

	Planificação	Texto	Lista de verificação
A1	✓	✓	✓
A2	✓	✓	✓
A3	×	✓	×
A4	✓	✓	✓
A5	✓	✓	✓
A6	✓	✓	×
A7	✓	✓	✓
A8	✓	✓	✓
A9	✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓
A11	✓	✓	✓
A12	✓	✓	✓
A13	✓	✓	✓
A14	✓	✓	✓
A15	✓	✓	✓
A16	✓	✓	✓
A17	×	✓	×
A18	✓	✓	✓
A19	✓	✓	✓

Anexo 27

Transcrições da ficha de trabalho *Memórias* relativas à Categoria 1

	Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 1
A1	“Eu adorava jogar futebol (...). Também jogava às escondidas e ao jogo do stop.”
A2	<p>“- escondidas; apanhadas; saltar à corda; brincar aos restaurantes; jogar à bola; competições de dança.”</p> <p>“(…) gosto de me lembrar das parvoíces que fazia, como por exemplo quando comecei a bater com a cabeça num armário, só por querer um copo de vidro.(…) Gostava de fazer aquelas brincadeiras como jogar aos restaurantes, fazer competições de dança, jogar às apanhadas, isso é que era vida!”</p>
A3	“As minhas brincadeiras eram as seguintes: jogar ao disco, banana verde, pedrinhas, (...), fotebol, número e fruta, escondidas”
A4	“Adorava jogar futebol no campo da escola com os meus amigos. Também jogava às escondidas, faz de conta, cabra-cega, macaquinho de chinês.”
A5	“Quando era criança adorava brincar às escondidas, apanhadas e brincar com bonecas.”
A6	<p>“Apresentar as brincadeiras preferidas: escondidas, livros, jogos com mãos”</p> <p>“Lembro-me de andar nos escorregas na nossa escola. Isso foi em Manhattan, E.U.A.. Tudo lá era diferente: a língua, a cultura, o clima, os sons, os hábitos alimentares, até mesmo o modo de aprender! Mas apesar de todas essas diferenças continuam a gostar das mesmas brincadeiras que nós: ler, jogar às apanhadas e às escondidas, o futebol para os rapazes e os peluches e bonecas para as raparigas. É claro, no inverno, toda a gente está na neve. É das coisas que sinto mais falta. Isso e dos esquilos, é claro.”</p>
A7	“Quando era pequena, adorava brincar às apanhadas e às escondidas (...)”
A8	“Uma dessas brincadeiras era brincar às escondidas. Eu fazia este jogo quase todos os dias (...). As minhas outras brincadeiras preferidas eram brincar com Nenucos e às passagens de Modelos.”
A9	"Eu tenho saudades de brincar futebol com os meus pais e primos."

A10	“Quando era pequeno adorava brincar às apanhadas, jogar futebol, jogar basketbal e saltar á corda”
A11	“Algumas das brincadeiras que fazia em criança eram as “escondidas”, “aos pais e às mães” e “restaurantes”.”
A12	“Eu gostava de brincar ao faz de conta, saltar à corda, brincar aos espias, às escondidas, cabra cega e ao macaquinho de chinês.”
A13	“Nessa altura, as brincadeiras que mais gostava era fazer construções de legos, puzzles, jogar á bola e principalmente brincar com as galinhas (...). Os legos e os puzzles colocavam-me desafios que gostava de ultrapassar, sentindo-me criativo. As brincadeiras em casa dos meus avós eram ao ar livre, em contato com a natureza e sonhava ser um grande agricultor. O futebol ainda hoje é o meu desporto favorito.”
A14	“Quando era pequeno, adorava imaginar que era um super-herói com poderes sobrenaturais, capaz de ultrapassar os mais difíceis obstáculos. Não havia montanha que não conseguisse escalar, na havia animal feroz que não conseguisse domar e não havia tempestade que não conseguisse enfrentar. Fui tudo: marinheiro, piloto de aviões, capitão e até, mais tarde, homem aranha, batman e super man.”
A15	“Quando eu era mais pequeno eu gostava de brincar às apanhadas, escondidas e ao ringue.”
A16	“- jogar futebol, escondidas, correr (...) “Gosto de me lembrar de todas as brincadeiras que tinha e fazia, jogar futebol, correr (...) e brincar (...)”
A17	“Gostava tanto quando brincava com as minhas amigas, as nossas brincadeiras preferidas eram: brincar às escondidas, ao lobo mão e o 3 porquinhos, fazia-mos casas e brincava-mos igual a história, a ginastica, a lagarta, fazia-mos quintas (...), plantava-mos mesmo a sério (...), brinca-va-mos com os rapazes contra eles e brincava-mos a fogueiras, também a lutas. Quando era carnaval também brincava-mos a cinderela.”
A18	“A minha brincadeira preferida era quando estava no Atl na sala a brincar às mães e aos pais.” “Eu e a minha avó morávamos na mesma casa (...) e nós íamos para a lareira e eu era

	pequenina e a minha mana gravou um vídeo eu a bater em mim própria mas na brincadeira”
A19	<p>“(...) entretinha-me algum tempo a imaginar histórias intermináveis com dinossauros. Um deles nunca me abandonou e continua a ouvir-me sempre que estou sozinho no quarto. Os carros também fazem parte do meu imaginário...Muitos congestionamentos provoquei à porta da sala com o meu pai...ele bem explicava os modelos antigos que tinham pertencido a um e a outro avô.</p> <p>Com a bola era uma diversão. E mais emocionante se tornava quando a bola era “atrevida” e saltava para o terreno da ria. Lá tínhamos que ir com um pau na mão, armados em exploradores, à procura da “infeliz”.</p> <p>Com a mãe sempre gostei de folhear livros. Às vezes, sem jeito para a arte, fazíamos teatro para tornar as histórias mais reais.</p> <p>Real, real pareceu o dia em que me disfarcei de motoqueiro, no carnaval. So me lembro de uma viagem alucinante para o hospital porque tinha conseguido “rachar” a cabeça para o disfarce parecer mais verdadeiro.”</p>

Anexo 28

Transcrições da ficha de trabalho *Memórias* relativas à Categoria 2

	Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 2
A1	<p>“Escola, casa e parque”</p> <p>“Eu ia muitas vezes ao parque onde me divertia a andar de baloiço.”</p>
A2	<p>“Adorava brincar naqueles parques infantis, também em casa e no patiu do meu infantário.”</p>
A3	<p>“Os locais que eu mais gostava de brincar eram os seguintes: na minha rua, na praia, nas casas dos meus amigos e na casa da minha avó.”</p>
A4	<p>“- Casa, escola, parque.”</p> <p>“(…) no campo da escola com os meus amigos. (…) Ao fim de semana ia com os meus pais ao parque e era muito divertido!”</p>
A5	<p>“Adorava brincar no parque aquático do Algarve e ainda adoro”</p> <p>“Adorava ir à piscina e dar mergulhos, ir à praia, (...)”</p>
A6	<p>“Descrever os locais: escola, parque, jardim da frente.”</p>
A7	<p>“(…) na rua sem saída da minha vila, com o meu pai. Era bastante divertido e eu adorava.”</p>
A8	<p>“- ao ar livre – no campo, no pinhal -dentro de casa”</p> <p>“(…) em casa dos meus avós, quando vivia em Coimbra. As passagens de Modelos faziam sempre em casa com as roupas antigas da minha mãe. Quando brincava com Nenucos gostava de os passear pelo pinhal, no jardim, de levalos à praia.”</p>
A9	<p>“Os locais onde eu mais gostei de brincar foi no Brasil, no Gerês e em alguns parques infantis, no Algarve e no Alentejo.”</p>
A10	<p>“(…) os sítios que mais gostava de brincar eram a praia, a escola e o parque que ficava lá perto.”</p>

A11	“Todas essas brincadeiras eu gostava de fazer no infantário, mas gostava muito de brincar em piscinas nas férias.”
A12	“- Em minha casa, escola, parque, (...)” “Costumava jogar estas brincadeiras na escola, em minha casa, em casa da minha prima e em casa da minha melhor amiga a Lara.”
A13	“locais: Parque Infantil, em casa e no Jardim da Cidade” “Entre o parque da cidade, com uma bola nos pés, e o quintal dos meus avós, a correr para assustar as galinhas que esvoaçavam à minha frente, eu passei uma infância feliz.”
A14	“O meu quarto era o meu mundo: por vezes, transformava-se numa floresta ameaçadora, outras vezes fazia da minha cama uma náu ou caravela que navegava no mar distante e tempestuoso.”
A15	“Os locais onde eu mais gostava de brincar era nos parques.”
A16	“(…) ir ao parque e brincar no infantário.”
A17	“Gostava muito de brincar nos jardins, no parque, na escola e em casa.”
A18	“(…) quando eu ia para a escola [infantário] arco-íris era muito divertido (...)”
A19	“Locais onde brincava (casa da avó, quarto)” “Lembro-me muito bem da piscina que a minha mãe montava no pátio da casa da aldeia da minha avó. (...) Muitos congestionamentos provoqueei à porta da sala com ajuda do meu pai (...)”

Anexo 29

Transcrições da ficha de trabalho *Memórias* relativas à Categoria 3

	Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 3
A1	“Conheci um menino chinês chamado San Xiao quando andava no 3.º ano. Entendia-o bem porque ele falava português, mas tinha um sotaque engraçado.”
A2	Não respondeu (N.R.)
A3	N.R.
A4	“Quando andava no 3.º ano entrou um menino chinês chamado Son Xiao. Ele era muito divertido e jogava muito bem futebol.”
A5	“Joguei às escondidas com meninos que falavam inglês.”
A6	“A visita aos E.U.A. foi bestial. Eu e a minha família percorremos grande parte deste país. Todas as pessoas são simpáticas e imensas coisas para ver, desde a Ponte de Brooklyn e a Estátua da Liberdade em New York, até às Niagara Falls ao pé da fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá.”
A7	“Depois cresci um pouco e fui para o infantário e conheci muita gente incluindo duas pessoas de cor a Lindesa e o Yosvani. Eles falavam português angolano, mas eu percebia-os e dava-me bem com eles. Era simpática para eles.”
A8	N.R.
A9	“Na escola primária encontrei um amigo do meu irmão cujo pais eram cabo verdianos, comuniquéi com ele utilizando a fala e alguns gestos.”
A10	“Também já brinquei com meninos de outros países assim como trepar árvores com um menino africano em Fátima e jogar futebol com um menino americano e como eu sabia inglês não avia problemas em comunicarmos.”
A11	“Durante a minha vida eu tive apenas dois colegas estrangeiros na minha turma, um rapaz brasileiro e uma rapariga caboverdiana. Eu brincava com eles às cartas e aos berlindes como com os outros. A única diferença é que a voz deles era ligeiramente diferente mas a língua era a mesma (com pequenas diferenças em algumas palavras).”

A12	“No terceiro ano, veio para a minha turma um menino chinês que se chamava Sun Xi Ao. Falava para ele e português, mas ele trocava o "r" pelo "L", então ele chamava-me Malia!”
A13	“No parque, às vezes, encontrava meninos de outros países. Com eles brincava á apanhada e ás escondidas, mas como sabia a sua lingua, comunicavamos por gestos. Era muito engraçado.”
A14	“As minhas brincadeiras com meninos de outras culturas são muito limitadas. No entanto, recordo apenas o meu amigo Admilson, menino Cabo Verdiano mais velho do que eu que tinha dificuldades em aprender. Contou-me várias vezes como a sua família e ele vieram para Portugal.”
A15	“Eu quando era mais pequeno nunca tinha brincado com meninos de outras culturas, porque não percebia nada ou tinha vergonha.”
A16	“Em moçambique jogar futebol e nadar, falavamos em português;”
A17	N.R.
A18	“meninos de outras culturas: o meu melhor amigo o Dennis ele é de outra raça e de outra língua”
A19	“Não menos interessantes foram os dias no Algarve em que conheci meninos ingleses na piscina. Num desses dias, sem querer, atirei uma bola à minha irmã e caiu-lhe um dente. Quando a vi desesperada, decidi mergulhar e, ao fim de minutos que pareciam horas, resgatei o minúsculo dente branco. Grande festa com gestos e mímica. Todos festejamos.”

Anexo 30

Transcrições da ficha de trabalho *Memórias* relativas à Categoria 4

	Transcrições da ficha de trabalho <i>Memórias</i> relativas à Categoria 4
A1	“O momento que recordo com mais saudade é o dia em que fiz uma visita de estudo a Portugal dos pequeninos. Foi muito divertido andar no labirinto e entrar naquelas casa tão pequeninas.”
A2	“Mas o que mais tenho saudades é de brincar com os meus pais e com a minha irmã.”
A3	“O que eu mais recordo na minha vida era as festas que fazíamos todas as noites.”
A4	“O momento que recordo melhor é o primeiro dia de aulas porque estava nervoso e desejoso de aprender.”
A5	“A festa final de ano do infantário” “O momento que recordo com mais saudade é ir ao jardim fazer um “pic-nic” com a minha família e amigos.”
A6	“- Lembro-me de brincar na neve com outras crianças.” “Ficamos sempre com saudades das pessoas, do clima, das paisagens, da comida, ... mas depois sentimos saudades das pessoas de cá, da nossa família, amigos. Afinal, nunca estamos bem.”
A7	“Mas, de tudo, tenho saudades de ser pequenina e “livre” de fazer o que queria, brincar desalmadamente e correr por todos os lados sem motivos.”
A8	“Gosto de viajar aos locais que me viram crescer. Um desses locais foi S. Tiago de Compostela. Este foi o primeiro destino da autocaravana dos meus avós.”
A9	“Os momentos que eu recordo com mais força no meu coração é de ter ido ao Brasil e de ser bebé.”
A10	N.R.
A11	“Mas durante a minha infância o momento do qual eu tenho mais saudades era das minhas férias em família, nas quais eu brincava muito em piscinas com o meu pai e a minha irmã.”

A12	“O momento que eu me lembro melhor foi o meu 1º dia de aulas na primária. Tinha uma mala com rodinhas, com uma flor grande.”
A13	“Um dos momentos que nunca esqueci da minha infância eram as festas de natal em família e o dia em que eu descobri a identidade do Pai Natal. Todos os anos á mesma hora ele aparecia lá em casa a distribuir brinquedos com umas longas barbas. Um dia reparei que ele tinha uns sapatos iguazinhos aos do meu pai...descobri...foi apanhado!”
A14	N.R.
A15	“O momento que eu mais recordo, foi quando sai do infantário e entrei para a escola primária.”
A16	“Mas também numa grande lição de vida que aprendi ao ir a Moçambique ao ver e ao ajudar também todas aquelas pessoas. Gosto de recordar o bom e o mau para nos dias de hoje fazer melhor.”
A17	“Tinha tantas saudades quando brinca-va as nossas brincadeiras, e nos as vezes inventa-vamos brincadeiras, porque estava-mos sempre a brincar o mesmo as vezes engoa. Também tenho saudades das minhas antigas amigas de Coimbra.”
A18	“(…) lembro-me do Natal nós todos íamos para a lareira e quando chegava o pai-natal eu dava-lhe um passo-bem e depois quando ele falava eu ficava com medo e agarrava a minha mãe tenho saudades de fazer coisas de quando era pequena e quando eu ia para a escola do arco-íris era muito divertido eu tenho saudades de brincar com as minhas colegas às casinhas e ir para o recreio brincar com os meus colegas. O que eu me recordo era quando nós íamos para a praia e atirávamo-nos para a água e quando saíamos íamos comer um pão com salsichas e depois um gelado.”
A19	“- Momento que recordo com mais saudade (no verão passado, na piscina...a queda e recuperação do dente da minha irmã.”

Anexo 31

Explicação de algumas das brincadeiras dos alunos

♦ Apanhadas

Delimita-se uma área e definem-se, por exemplo, dois ou três locais, espalhados pela mesma. Escolhe-se à sorte um dos jogadores que irá apanhar os restantes, enquanto esses terão de evitar ser apanhados, correndo pelo campo e recorrendo esporadicamente aos locais escolhidos, pois é onde estes não podem ser apanhados. O vencedor será o jogador que for apanhado em último lugar e ainda o primeiro jogador a ser apanhado será o encarregado de apanhar os outros na partida seguinte.

♦ Banana verde

O jogo banana verde, indicado pela aluna cabo-verdiana, segundo a mesma, assenta na mesma lógica que as escondidas, explanado no seguimento. A diferença é que o aluno que nas escondidas faz a contagem, neste jogo, apenas diz “*Banana*” e os restantes dizem “*verde, verde*” enquanto se escondem.

♦ Cabra-cega

Neste jogo um dos jogadores é selecionado para ser a “cabra-cega” e os seus olhos têm de ser vendados com um lenço. De um modo geral, a “cabra-cega” é levada para o centro da zona de jogo e dá, por exemplo, três ou quatro voltas sobre si própria. Depois deve tentar apanhar os outros jogadores e descobrir quem são. Os restantes jogadores circundam a cabra-cega, pois não podem ir para longe, e, por vezes, podem tocar-lhe de forma a desorientá-la ou dizer “*cabra-cega*”. Assim que um jogador for apanhado pela “cabra-cega” não convém falar porque pode ser identificado pela voz. Se a “cabra-cega” conseguir adivinhar quem é o jogador que agarrou, esse jogador é o próximo a ser vendado. Se não conseguir, a cabra-cega terá de tentar apanhar outra pessoa.

♦ Corda

O jogo saltar à corda pode ser feito individualmente ou com equipas. Normalmente, tem-se dois jogadores que pegam nas extremidades da corda fazendo o movimento circular

para a balançar, ou seja, dão à corda. Os restantes jogadores vão entrando para saltar de acordo com a velocidade imprimida na corda. Perde o jogador que calcar a corda, impedindo-a de rodar.

♦ **Escondidas**

Um dos jogadores, previamente escolhido, fecha os olhos, num local pré-determinado, por exemplo uma parede, uma árvore ou um poste, e conta até um número estipulado pelo grupo. No período em que o jogador está a contar todos os outros terão de se esconder. Quando se acaba de contar, o jogador que irá procurar os outros diz bem alto “*Aqui vou eu!*” e inicia a procura.

O objetivo de quem está a procurar é encontrar os restantes jogadores, o objetivo de quem se esconde é conseguir chegar ao local de contagem sem ser apanhado pelo jogador que conta. Quando o jogador escondido chega ao local tem de lhe tocar e dizer “1, 2, 3” seguindo-se o seu nome. Quando o jogador que procura encontra alguém tem de se deslocar até ao mesmo local e dizer o nome do jogador que encontrou. Caso o jogador escondido chegue primeiro, este tem a hipótese de se “salvar”. Além disso, se o último jogador conseguir chegar ao local de contagem sem ser visto e/ou apanhado pode “salvar” todos os restantes, dizendo “1, 2, 3. *Salvo todos*”.

♦ **Faz de conta**

O faz de conta é um jogo simbólico em que as crianças interpretam papéis aproximados do eixo real ou fictício, caracterizado pelo forte apelo à imaginação e à capacidade de planejar os seus enredos e regras. É por estes motivos que o desenvolvimento do jogo simbólico através do discurso e das ações construídas pelas interações das crianças tem um cariz imprevisível.

De referir que, conforme têm maior experiência de criação de situações imaginadas, as crianças passam a ter um maior controlo sobre a história que vai sendo criada, podendo planeá-la como desejam, distribuir com maior facilidade os papéis que a compõem e construir cenários para neles brincar. Tais aquisições tornam a brincadeira não só mais complexa, mas também muito mais prazerosa.

♦ **Jogo dos berlindes**

Este jogo possui várias formas para ser jogado, porém a que vamos aqui salientar trata-se da variante que consiste em fazer três círculos, por exemplo, em linha reta, no chão e cada jogador, na sua vez, deverá lançar os berlindes tentando com que eles entrem dentro dos três círculos desenhados. Quando se atingir o último círculo faz-se o percurso no sentido oposto. De referir que ao colocar os berlindes nos círculos o jogador pode acertar nos berlindes dos adversários, afastando-os deles de modo a dificultar as suas jogadas. O vencedor ganha o número de berlindes estabelecido antes do jogo.

♦ **Jogo das pedrinhas**

É um jogo muito simples, os segredos deste jogo são escolher bem as pedrinhas, convém que sejam as mais arredondadas, e ter habilidade para as apanhar. Assim, cada um deve apanhar cinco pedrinhas e atirá-las ao chão. O jogador agarra uma das pedrinhas, atira-a ao ar e tenta apanhá-la. Seguidamente, o mesmo jogador coloca essa pedrinha nas costas da mão para depois, com a mesma mão, agarrar outra pedrinha para lançar as duas ao ar, devendo apanhá-las quando estão em queda. Repete este procedimento até conseguir acumular todas as cinco pedrinhas nas costas da mão. Caso falhe, dá a vez ao concorrente seguinte. Ganha o jogador que conseguir acumular mais pedrinhas nas costas da mão.

♦ **Jogo do stop**

Cada jogador desenha uma tabela com um determinado número de colunas. Cada coluna representa uma categoria de palavras, por exemplo, nome próprios, cidades, países, animais, frutos, entre outros e cada linha representa uma rodada do jogo. A partir daí, um jogador começa a dizer o abecedário, apenas sonorizando a primeira letra, um outro deverá dizer “*Stop*”, quando desejar. A letra em que se parou o abecedário será a inicial de todas as palavras das categorias de uma dada linha na tabela.

Os participantes têm de preencher uma linha inteira da tabela atribuindo uma só palavra a cada uma das categorias. O primeiro a conseguir completar todas as categorias diz “*Stop!*” e todos os restantes deverão parar de escrever, caso ainda o estejam a fazer. De seguida, ordenadamente em voz alta, faz-se a análise das respostas e a contagem dos pontos. Se houver mais do que um jogador com a mesma palavra, cada um leva metade da

pontuação, se for uma palavra única entre todos a pontuação toda e se não responder não tem pontuação. No final, os jogadores somam o total de pontos que obtiveram nas várias rodadas e ganha aquele que tiver mais pontos.

♦ **Macaquinho-chines**

No jogo do macaquinho-chinês há um jogador que se encosta, por exemplo, à parede, ficando virado de costas para os outros jogadores, que deverão estar todos na mesma linha de partida. Quando o primeiro jogador referido diz “1,2,3, *macaquinho-chinês*”, os outros devem deslocar-se, o mais rápido possível, na direção da parede, parando de se mover, assumindo uma posição de estátua, assim que o tal primeiro jogador se virar para eles. Os jogadores em estátua não podem fechar os olhos nem se mexer, pois quem o fizer terá de voltar à linha de partida. Ganha o primeiro a chegar à parede e disser “*stop*”.

♦ **Número ou fruta**

Cada pessoa que entre no jogo tem um número ao seu gosto ou, se os participantes preferirem a outra variante deste jogo, um nome de uma fruta. O jogo consiste em lançar uma bola ao ar e a pessoa que o faz deverá dizer em voz alta um número ou fruta. Se corresponder a algum dos participantes, o mesmo terá que ir o mais rápido possível apanhar a bola, enquanto as outras correm o mais que conseguirem para longe da zona onde está a pessoa com a bola. Curiosamente, as pessoas só param de correr quando a que agarrou a bola disser “*Stop!*”. Depois, se lhe convier, pode optar por dar de um a três passos, para lhe facilitar a manobra, quando esta atirar a bola ao jogador que quiser. Se acertar, a pessoa que levou com a bola, retira-se do jogo.

♦ **Ringue**

É jogado entre duas equipas que se encontram de frente uma para a outra, com um certo distanciamento entre elas, e ambas com a área de jogo igualmente delimitada. Uma criança da equipa A atira um objeto, normalmente é uma argola de borracha, mas também pode ser uma bola, para a equipa B. Os jogadores desta última equipa, dentro da sua área da jogo, deverão fazer os possíveis para não se deixar atingir pelo objeto nem tampouco o deixar cair ao chão. Ao proceder assim, a equipa B poderá arremessar o objeto para equipa

adversária. Se eventualmente alguma das equipas acertar em alguém e o objeto cair ao chão, o jogador será automaticamente eliminado.